

MODELO INTEGRAL DE TRANSICIÓN ACTIVA HACIA LA AUTONOMÍA

Óscar Manuel Casado Berrocal, Ángel Pérez Pueyo, David Hortigüela Alcalá y Javier Fernández Río



MITAA

HACIA UN PROCESO DE
AUTORREGULACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN EL AULA DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

MITAA: MODELO INTEGRAL DE TRANSICIÓN ACTIVA HACIA
LA AUTONOMÍA

Hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el
aula de educación primaria

Autores:

Óscar Manuel Casado Berrocal, Ángel Pérez Pueyo, David Hortigüela Alcalá y Javier Fernández Río

MITAA: MODELO INTEGRAL DE TRANSICIÓN ACTIVA HACIA LA AUTONOMÍA.

Hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el
aula de educación primaria



universidad
de león

▪ Servicio de Publicaciones

2019

MITAA: modelo integral de transición activa hacia la autonomía: hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de educación primaria / autores, Óscar Manuel Casado Berrocal... [et al.].-- [León]: Universidad de León, Servicio de Publicaciones, 2019

1 recurso en línea (163 p.)

Índices. -- Bibliogr.: p. 152-163. Título tomado de la portada del PDF

ISBN 978-84-9773-970-2

1. Enseñanza primaria. 2. Enseñanza-Métodos activos. I. Universidad de León. Servicio de Publicaciones. II. Casado, Óscar M.

373.3.091.313

© Universidad de León

© Autores: Autores: Óscar Manuel Casado Berrocal, Ángel Pérez Pueyo, David Hortigüela Alcalá y Javier Fernández Río

Diseño portada: Luisa Núñez Alonso

Maquetación: Luisa Núñez Alonso

Colaboran: Grupo internivelar e interdisciplinar Actitudes

ISBN: 978-84-9773-970-2

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1 CUESTIONES INTRODUCTORIAS	9
1.1 Punto de partida	10
1.2 Las metodologías activas como meta final	11
1.3 Necesidades de la educación	14
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO	15
2.1 Aproximación al concepto de aprendizaje autorregulado	16
Estructura del proceso de autorregulación	17
Condicionantes del proceso de autorregulación	18
Evolución de la capacidad de autorregulación	19
2.2 Referentes pedagógicos	22
2.3 Encuadre curricular	26
Relación del MITAA con las Competencias Clave	27
Incorporación del MITAA a las Programaciones	31
2.4 Evidencias científicas de la investigación	37
CAPÍTULO 3 DE LA TEORÍA AL AULA: EL MITAA PASO A PASO	43
3.1 Principios del MITAA	43
3.2 Aplicación del MITAA paso a paso	48
PASO 0 Actualización del sistema de evaluación	51
PASO 1 Valoración del nivel de autonomía de los alumnos	55
PASO 2 Explicación del sistema de trabajo a las familias	59
PASO 3 Transformación del aula	63
PASO 4 Familiarización con actividades que fomentan la autonomía	67
PASO 5 Diseño de unidades didácticas en torno a planes de trabajo	70
PASO 6 Presentación de contenidos de la unidad a los alumnos	79
PASO 7 Autoconocimiento: registro diario del trabajo	82
PASO 8 Planificación autónoma individual del trabajo	85

PASO 9	Trabajo autónomo autorregulado-----	96
PASO 10	Autoevaluación del trabajo realizado-----	108
PASO 11	Introducción progresiva de actividades en parejas-----	111
PASO 12	Planificación autónoma en parejas del trabajo-----	116
PASO 13	Introducción progresiva de actividades en grupo-----	120
PASO 14	Planificación autónoma grupal del trabajo-----	123
PASO 15	Abandono definitivo del libro de texto-----	126
3.3	Limitaciones del MITAA-----	129
CAPÍTULO 4	CONCLUSIONES -----	133
CAPÍTULO 5	ANEXO -----	135
CAPÍTULO 6	REFERENCIAS -----	152

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Relevancia de las fases del proceso de autorregulación según el nivel.	22
Tabla 2: Concreción de las “Key Competences” europeas en las distintas leyes españolas.....	27
Tabla 3: Desglose de las competencias para aprender a aprender y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.....	29
Tabla 4: Objetivos curriculares vinculados con el fomento de la autonomía.....	31
Tabla 5: 15 pasos para la integración de las Competencias Clave (CCC) en un centro.....	34
Tabla 6: Secuenciación de las competencias clave propuesta por los integrantes del Grupo Actitudes (www.grupoactitudes.es)	36
Tabla 7: Ejemplo de indicadores vinculados a la competencia de Aprender a aprender	36
Tabla 8: Síntesis de los aspectos más relevantes de los principios del MITAA	44
Tabla 9: Listas de control de características y evidencias observables en torno a la autonomía de los alumnos.	56
Tabla 10: Propuesta de la evolución de la planificación a nivel temporal.....	89
Tabla 11: Tareas propuestas para desarrollar contenidos del área de Lengua del 3º curso de etapa de Primaria.....	128

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Utilidad de la autorregulación y la autonomía como elemento clave para la transición educativa hacia propuestas de aprendizaje basadas en las metodologías activas.....	13
Imagen 2: Infografía de los pasos recomendados para implantar el MITAA.....	49
Imagen 3: Escala de valoración utilizada para valorar la expresión oral de los alumnos y ejemplo de la intervención de un estudiante.....	54
Imagen 4: Los alumnos demuestran su autonomía durante la realización de un mural colectivo.	58
Imagen 5: El docente explica a las familias el sistema de trabajo.....	61
Imagen 6: Clase organizada en torno a espacios o rincones de trabajo.....	64
Imagen 7: Estuches ARCO y MiniARCO con sus cuadernillos de actividades.....	68
Imagen 8: Alumnos de 6º realizando actividades con el MiniARCO.	69
Imagen 9: Ejemplo de fichas autoconstruidas para ampliar las posibilidades del MiniARCO y trabajar contenidos de Lengua (rosa) y matemáticas (azul).....	69
Imagen 10: Ejemplos de planes de trabajo elaborados por Freinet y sus discípulos (Freinet, 2009).	71
Imagen 11: Ejemplo de actividades incluidas en el plan de un alumno de 6º con nivel avanzado (con actividades de ampliación).....	75
Imagen 12: Ejemplo de un plan de trabajo de un alumno de 6º con dificultades (con menos actividades y tareas específicas en el apartado de refuerzo y repaso).	76
Imagen 13: Ejemplo de un plan de trabajo de un alumno de 4º con nivel medio (con actividades optativas).....	77
Imagen 14: Ejemplo de planes de trabajo para dos días de dos alumnos de 1º de Primaria (uno de ellos con apoyo educativo de AL).....	77
Imagen 15: Alumnos de 4º identificando errores ortográficos en las palabras proporcionadas.	81
Imagen 16: Registro de actividades de dos estudiantes de 5º de Primaria.....	84
Imagen 17: Ejemplo de plan de trabajo para planificar las tareas a lo largo de una mañana y ejemplificación de dos planificaciones distintas de alumnos.	90

Imagen 18: Ejemplo de plan de trabajo para planificar las tareas a lo largo de dos o tres días (y su correspondiente ejemplo planificado).....	91
Imagen 19: Ejemplo de plan de trabajo para planificar las tareas semanalmente y su correspondiente ejemplo cumplimentado para la primera, la segunda y la tercera semana por diferentes alumnos).	92
Imagen 20: Ejemplo de plan de trabajo para planificar hasta tres semanas (y su correspondiente ejemplo cumplimentado por tres alumnos distintos).....	93
Imagen 21: Ejemplo de plan de trabajo para 2º de Primaria (adaptación para tres semanas) y su correspondiente ejemplo cumplimentado.	94
Imagen 22: Ejemplo de tres planificaciones de alumnos distintas para el mismo trabajo en varias semanas.....	95
Imagen 23: El docente revisa y marca diariamente el cumplimiento de la planificación.	97
Imagen 24: El profesor atiende a distintos alumnos durante su proceso diario de revisión del trabajo personal y el cumplimiento de las planificaciones.....	99
Imagen 25: Alumnos corrigiendo autónomamente, casilleros con fichas autocorrectivas y ejemplo de solucionario de una unidad de Lengua Castellana y Literatura.	105
Imagen 26: Ejemplo de planes revisados por el docente y autosupervisados por los alumnos según el código de colores establecido.....	107
Imagen 27: Ejemplo de los instrumentos de evaluación y calificación incluidos en el plan de 6º de Primaria (y su correspondiente ejemplo cumplimentado).....	110
Imagen 28: Ejemplo de ficha de dictado en parejas para 5º de Primaria.....	113
Imagen 29: Alumnos realizando la actividad de dictados en pareja.....	114
Imagen 30: Ejemplo de dictado en pareja, cumplimentado y corregido por los alumnos.	115
Imagen 31: Dos alumnas realizan una planificación conjunta para el área de Lengua.	118
Imagen 32: Un grupo realiza el taller de medición de líquidos mientras sus compañeros trabajan.	121
Imagen 33: Varios grupos tratando de llegar a acuerdos sobre la planificación del trabajo.	124
Imagen 34: Ejemplo de algunas actividades cotidianas que no requieren emplear el libro de texto.	129
Imagen 35: Llaves ARCO para trabajar los procesos matemáticos de suma, resta, multiplicación y división.....	136
Imagen 36: Base para Lógico Piccolo.....	137

Imagen 37: Ejemplo de dominó lingüístico para trabajar las letras del abecedario.....	137
Imagen 38: Alumnos de Educación Infantil y 1º de Primaria realizando autodictados.	138
Imagen 39: Material para la realización de un memory ideovisual (Editorial Yalde).	139
Imagen 40: Ejemplo de ficha de cálculo mental para 5º de Primaria.....	140
Imagen 41: Ejemplo de material elaborado para trabajar los campos semánticos y la ortografía en 6º.	141
Imagen 42: Ejemplo de trabajos basados en la estrategia ABN de alumnos de Primaria.....	143
Imagen 43: Alumnos trabajando con materiales manipulativos distintos contenidos matemáticos	145
Imagen 44: BrainBox para trabajar los contenidos de geografía y cultura general	149
Imagen 44: Cartas de Dobble para trabajar la atención.....	150
Imagen 46: Cartas de “Letra a letra” para reforzar la lectura y el vocabulario desde el área de Lengua Castellana y Literatura.	150
Imagen 47: Alumnos de 4º echando una partida a “La escoba” para reforzar el cálculo mental.	151

Aclaración:

A lo largo del presente texto se ha utilizado el género masculino como generalizador del lenguaje.

PRESENTACIÓN DEL LIBRO

Óscar Manuel Casado Berrocal, junto a Ángel Pérez Pueyo, David Hortigüela Alcalá y Javier Fernández-Río presentan el *MITAA, un Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía*, que plantea cómo comenzar a desarrollar en el alumnado su propio proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de educación primaria; pero, sobre todo, cómo el desarrollo de esta metodología en las aulas puede generar más aprendizaje en más alumnos y ayudar a lograr más éxito educativo en nuestros centros a través de iniciar la transición hacia las denominadas metodologías activas.

El libro parte del proceso de síntesis llevado a cabo por los autores tras la investigación y defensa en 2019 de la tesis doctoral titulada: “Autorregulación del aprendizaje en el aula de educación primaria: estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía”, realizada por Óscar Manuel Casado Berrocal, en el Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid.

El MITAA pretende llenar un espacio que la literatura especializada respecto al cambio educativo y, en concreto, a las metodologías activas aún no ha terminado de cubrir; y que urge satisfacer por la proliferación de docentes y centros educativos que pretenden contribuir activamente al cambio educativo. Este libro puede ser un referente en relación a la imprescindible transición que muchos docentes requieren para ayudar a sus alumnos en verdaderos contextos de inclusión. Sin embargo, el libro no pretende ser un recetario sino un “acompañante” en la necesaria transición.

La estructura se fundamenta en tres pilares: a) el análisis de una serie de cuestiones introductorias, necesarias para comprender las razones que han generado el MITAA, b) la descripción de un marco teórico que sustente el aprendizaje autorregulado en el sistema educativo, y c) la descripción del proceso de implantación paso a paso del MITAA.

En el primer capítulo se plantean una serie de cuestiones introductorias que presentan al lector las razones que han generado el MITTA y cómo conseguir integrarlas en el sistema educativo actual. Se parte de la necesidad actual de conseguir generar un cambio en el sistema educativo, el cual requiere de ayudar a los docentes a llevar a cabo un proceso de transición hacia las metodologías activas. Tras el análisis de las mismas, se matizarán desde una perspectiva crítica, intentando justificar porqué aún no se han implantado de manera generalizada, así como algunas de las razones que han determinado su fracaso cuando se han implantado. Sin embargo, todas las metodologías activas tienen en común la necesidad de que los alumnos sean autónomos. Por ello, se finalizará planteando qué pasos se deben dar y/o en qué orden para iniciar el cambio.

El segundo capítulo establece un marco teórico que justifica la razón de implantar el MITAA, comenzando por introducir el concepto de autorregulación del aprendizaje y la relación con las funciones ejecutivas. Si bien es cierto que existen distintas formas de desarrollar la autonomía en el aula, parece evidenciado por la bibliografía especializada y científica que la manera más efectiva es mediante la enseñanza de estrategias de autorregulación. De hecho, el análisis de los referentes pedagógicos del MITAA permitirán justificar los principios de este modelo original que aparece en el panorama educativo actual, aunque con elementos de autores como Freinet, Montessori o Dewey. Se finalizará comprobando el encuadre curricularmente del MITAA, que justifica la posibilidad de su integración en el día a día de los centros y las aulas, comprobando su necesaria relación con el desarrollo y contribución a las competencias y la inseparable evaluación formativa que requiere. Además del proceso de implantación que plantea el Grupo Interdisciplinar e Internivelar Actitudes al que pertenecen los autores y que es uno de los orígenes del MITAA.

Y el tercer y último capítulo llevará al lector de la teoría al aula, paso a paso. Éste, sin duda, es la clave del libro, cuya intención es servir de guía práctica y sencilla a cualquier docente que quiera comenzar a poner en práctica el MITAA. Se comenzará presentando y aclarando los principios más destacados y se explicará paso a paso el proceso para convertir una clase tradicional/habitual en una clase que fomenta la autonomía desde este planteamiento. El final del libro es una reflexión crítica sobre las limitaciones de la propuesta.

CAPÍTULO 1 | CUESTIONES INTRODUCTORIAS

Este primer apartado del libro pretende presentar al lector las razones que nos han llevado hasta el MITTA y cómo conseguir integrarlas en el sistema educativo actual. Una de nuestras máximas es que *“las excusas no tienen solución, los problemas sí”* (Pérez-Pueyo, 2005). Es por ello por lo que cualquier docente con la necesidad de buscar una razón para no cambiar, entienda que normativamente es posible; lo que no implica que sea fácil o que no sea necesario salir de la zona de confort en la que se está después de años trabajando de la misma forma. Aunque tampoco debe creer que haya que realizar un cambio radical para empezar a hacer las cosas de manera diferente y con un objetivo claro.

Se comenzará describiendo uno de los enfoques más actuales de la educación y que comparten una gran mayoría de los expertos educativos, coincidente con el de muchos docentes, que señalan a las metodologías activas como la mejor forma de preparar al alumnado para un mundo vertiginosamente cambiante. Sin embargo, son numerosos los impedimentos que todavía hoy en día existen y que dificultan esta transición, lo que genera innumerables incoherencias en su implantación.

Se continuará explicando qué son las metodologías activas, aunque se matizarán desde una perspectiva crítica, intentando justificar porqué aún no se han implantado de manera generalizada y algunas de las razones que han determinado su fracaso cuando se han implantado. De hecho, la investigación que ha generado este libro ha permitido mostrar que lo que tienen en común las metodologías activas es la necesidad de que los alumnos sean autónomos y conscientes de lo que están aprendiendo.

Y se finalizará planteando que la educación se encuentra en una encrucijada en la que se sabe dónde estamos y a dónde queremos llegar, pero no se tiene tan claro cómo lograrlo o qué pasos se deben dar y/o en qué orden. En este punto, parece claro que es necesario un espacio intermedio de transición que ayude a los docentes a transitar ese recorrido de evolu-

ción didáctica hacia modelos pedagógicos que finalmente triunfen y se terminen implantando de manera más generalizada.

1.1 Punto de partida

Hay una cosa que no podemos negar, y es la cantidad de evidencias que muestran el cambio radical en los intereses y motivaciones de los niños en la última década. No se trata únicamente de asumir que la mayoría de ellos son nativos digitales, sino de entender que su forma de relacionarse, de acceder a la información y como consecuencia, de afrontar la vida, es muy diferente a lo que lo fue siempre. Ante esta situación, los docentes no podemos mirar para otro lado y debemos comenzar a orientar nuestras prácticas pedagógicas hacia esta realidad.

Es precisamente bajo este prisma donde las metodologías activas cobran especial relevancia, destacándose variables fundamentales en todo proceso educativo como la motivación, las relaciones interpersonales, el rendimiento académico o la autonomía. En relación a esta última surge el principal eje de trabajo sobre el que se sustenta este libro, la autorregulación del aprendizaje.

Ya ha quedado sobradamente demostrado cómo planteamientos más tradicionales basados en la demanda de tareas inmediatas o a corto plazo para el estudiante no han generado una alta motivación hacia el aprendizaje, debido en gran parte a la motivación extrínseca o incluso desmotivación que supone hacer algo sobre lo que el alumno no incide directamente. Lo más preocupante de todo ello es el escaso poder de decisión que tiene el estudiante sobre el cómo y sobre todo el cuándo realizar su trabajo. Si en la vida diaria es fundamental saber gestionar un listado de tareas y responsabilidades a realizar a lo largo de la semana y saber priorizarlas en función de nuestras necesidades, ¿por qué no trabajar de este mismo modo en el aula? ¿Es que no es algo transferible y que además permite atender a las diferentes individualidades y ritmos de aprendizaje de los niños? Alguien podría pensar que esto podría suponer una pérdida de control del docente sobre la clase; sin embargo, bien gestionado, el MITAA ha demostrado saber en qué momento se encuentran nuestros estudiantes y cómo poder ayudarles a gestionar su propio aprendizaje.

Ahora bien, esto no quiere decir que su implantación sea fácil y sobre todo instantánea, ya que para implementarlo con eficacia es necesario partir de las necesidades de los alumnos y romper ciertas prácticas educativas

heredadas en las que el estudiante es más bien un mero receptor de información.

En primer lugar, y si se decide apostar por las metodologías activas, hemos de analizar el contexto ante el que nos encontramos. Es probable que los estudiantes estén acostumbrados a planteamientos más tradicionales en los que son más dependientes del docente en diversidad de aspectos. Por ello, si queremos fomentar su autonomía y toma de decisiones, el profesorado ha de ser cauto y prudente, sobre todo al principio. Romper estas inercias no siempre es fácil, siendo incluso habitual que los propios estudiantes las valoren como positivas al no haber experimentado otra cosa y, como consecuencia, sean resistentes al cambio. Esto no quiere decir que el rol del docente ya no sea importante; de hecho, es fundamental, pero ahora convirtiéndose más en un guía motivador que en la principal fuente de conocimiento.

En segundo lugar, atendiendo al ámbito más personal, suele ser un síntoma habitual que el profesorado que intente aplicar estas metodologías se convierta en un “bicho raro” dentro de su centro. El profesorado que está acostumbrado a otro tipo de docencia puede ver una amenaza didáctica cuando alguien trata de aplicar otros métodos. No obstante, otros muchos ven una oportunidad para seguir aprendiendo y formarse de un modo permanente; situación que sin ninguna duda debe aprovecharse. Además, a corto/medio plazo, los alumnos comenzarán a dar muestras de un cambio en su actitud hacia la escuela, por lo que solo es cuestión de tiempo que acaben transformando los centros educativos.

Por último, y estrechamente relacionado con este aspecto, hay que prestar atención a las familias, donde en demasiadas ocasiones la cultura del examen ha estado excesivamente extendida e interiorizada; vinculada además con el enfoque de exigencia. En este sentido es necesario explicar desde el comienzo en qué van a consistir estas metodologías y, como consecuencia, hacer partícipes de su seguimiento a todos los familiares implicados. Es fundamental que escuela y familia vayan de la mano y remen en la misma dirección, y es por ello por lo que el trabajo y el seguimiento del aprendizaje cobra mucho más sentido cuando se aborda conjuntamente.

1.2 Las metodologías activas como meta final

Si tenemos claro que el verdadero cambio en el paradigma educativo se encuentra en convertir al estudiante en un agente activo y plenamente

consciente de su proceso de enseñanza y aprendizaje, la clave radica en saber cómo llegar a tal a fin.

En nuestro país, actualmente, este giro hacia las metodologías activas no se ha llegado a implantar por completo, y dónde se ha hecho se ha llevado a cabo de manera poco lógica, planteado soluciones cosméticas basadas en los aspectos más lúdicos y superficiales de estas metodologías (como el juego, el uso de las TIC, etc.); sin demasiado sustento pedagógico. Por ello, antes de embarcarse en esta transición al cambio, es preciso tener claros los fines y los pasos necesarios a dar en función de nuestro contexto.

Antes de avanzar más en el desarrollo del tema es fundamental tener presente el verdadero concepto de innovación educativa. Y es que la mal entendida e interpretada innovación está generando actualmente muchos infortunios pedagógicos y decepciones para el profesorado; sobre todo al comprobar que no se satisfacen las grandes expectativas generadas. La verdadera innovación es aquella que impacta positivamente en el aula, por encima de si lo que se plantea es nuevo (o más bien se cree que lo es).

De este modo, el basarse en ocurrencias, más que evidencias, ha generado que en los últimos años algunas clases se hayan convertido en un desfile disparatado de metodologías, como si de un carnaval pedagógico se tratara, donde parece más relevante utilizar la última app compartida en una red social que aplicar procesos intencionados y regulados que constan un aprendizaje significativo y competencial.

Toda la inestabilidad derivada de los vaivenes metodológicos tiende a generar una gran incertidumbre tanto en los alumnos como en sus familiares, que ya no saben a qué atenerse. En el caso del profesorado, este caos sin resultados tiene como consecuencia última un cierto desapego hacia las metodologías que van empleando (y quemando), ya que al no aplicarlas correctamente no producen los resultados esperados y, por lo tanto, no satisfacen las expectativas.

Obviamente esto no quiere decir que sea malo que el profesorado tenga un cierto espíritu inconformista y trate de mejorar constantemente sus prácticas probando distintas alternativas. Compartir y experimentar es la mejor forma de avanzar, pero teniendo claro cuáles son las experiencias que verdaderamente han demostrado evidencias de aprendizaje.

Por todo ello no parece aconsejable tratar de implantar cambios radicales hacia la búsqueda de esas metodologías activas, sino establecer puen-

tes que faciliten una transición agradable hacia el cambio para todos los implicados (alumnos, profesores, familias, etc.).

En este sentido, si atendemos a las principales características que configuran cualquier metodología activa, son muchos los factores educativos y psicológicos que las dan forma. Sin embargo, tanto nuestra experiencia como las investigaciones llevadas a cabo nos dicen que hay una variable crítica común que está presente en todas ellas, que no es otra que es la autonomía del alumno (Casado, 2018).

Es por ello que el MITAA emplea la autorregulación del aprendizaje como cimiento sobre el que construir una base sólida basada para el desarrollo de esta autonomía, sobre la que el estudiante posteriormente irá consolidando otras estrategias y aprendizajes que le permitirán afrontar con éxito la aplicación de cualquier metodología activa.

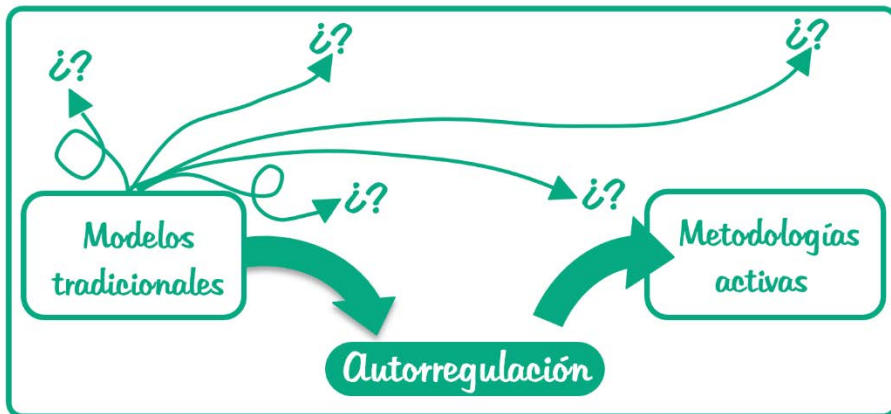


Imagen 1: Utilidad de la autorregulación y la autonomía como elementos clave para la transición educativa hacia propuestas de aprendizaje basadas en las metodologías activas

Si bien es cierto que la envergadura y la profundidad del MITAA (vinculado con la progresiva adquisición de autonomía a través de los procesos de autorregulación del aprendizaje) ya de por sí podría constituir una estupenda meta final, consideramos que darse por satisfecho con haber alcanzado este logro sería quedarse a medio camino.

Como docentes debemos ser más ambiciosos y tratar de aprovechar las nuevas habilidades que nuestros alumnos van a ir adquiriendo (planificación estratégica, automonitorización, trabajo en equipo, etc.) para avanzar hacia fórmulas metodológicas más elaboradas que permitan adquirir los

aprendizajes de manera más contextualizada y significativa, ya que así garantizaremos no solo su durabilidad sino también su funcionalidad.

1.3 Necesidades de la educación

Llegados a este punto parece claro cuál es el fin al que queremos llegar. Sin embargo, la cuestión aquí no parece sencilla de resolver: ¿cómo hacerlo? Aplicar procesos de cambio demasiado radicales no tiene mucho sentido, ya que dejaría a gran parte docentes lejos de poder adaptarse a los mismos. ¿Cómo poder entonces hacer esa transición agradable para todos?

Nuestra propuesta basada en la autorregulación del aprendizaje, lejos de plantearse como una receta, sienta las bases para que el docente pueda ir incorporando en su clase estrategias que permitan a los estudiantes ser agentes activos en su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, es difícil pensar que pueda existir motivación hacia el proceso sin que la autonomía esté implícita en el mismo, ya que alguien solamente puede controlar sus procesos de trabajo cuando puede decidir sobre el qué y en el cómo. En este prisma de escucha, diálogo y conocimiento compartido es donde nace y cobra fuerza el MITAA.

El conjunto de medidas y estrategias que incorpora la propuesta constituyen la pieza clave para realizar el necesario proceso de transición desde los enfoques pedagógicos más tradicionales hasta los métodos más activos de aprendizaje. Partiendo de pequeñas modificaciones el sistema permitirá al docente atender a los diversos ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, sin que ello suponga en ningún caso perder el control del aula. Además, este planteamiento no se encuentra ligado al uso de las nuevas tecnologías, por lo que este factor a veces tan limitante (por carencia de recursos, miedos, inseguridades, etc.) no interferirá durante su desarrollo.

Si verdaderamente somos conscientes de que la información hoy en día se encuentra a golpe de clic en cualquier dispositivo, y que no hay nadie mejor que el docente para conducir el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es solamente cuestión de tiempo pensar que las metodologías basadas en la autorregulación del estudiante se acaben implantando en nuestras aulas.

CAPÍTULO 2 | MARCO TEÓRICO

El siguiente capítulo establece la justificación teórica del MITAA, comenzando por introducir el concepto de autorregulación del aprendizaje y su relación con las funciones ejecutivas. En este sentido, el estudio de la bibliografía ha permitido comprobar las distintas formas de desarrollar la autonomía en el aula. Sin embargo, los expertos señalan de manera clara que la más efectiva es mediante la enseñanza de estrategias de autorregulación como describen detalladamente autores como Zimmerman y Martínez-Pons (1990). En cualquier caso, el proceso tiene diferentes aspectos que deben ser tenidos en cuenta para su aplicación como: a) el contexto sociocultural, b) el método de crianza y de manera fundamental, c) el condicionante neurobiológico (funciones ejecutivas del cerebro), que van a determinar el desarrollo de la autonomía del alumnado a través de la adquisición de este tipo de estrategias de autorregulación.

Se continuará presentando los referentes pedagógicos del MITAA, pues aunque es modelo original, toma elementos propios de modelos tradicionales como comenzar con el libro de texto (sin desprenderse inicialmente de él hasta mucho más adelante), la figura del docente que determina lo que hay que hacer o la propia estructura en torno a unidades didácticas. Sin embargo, lo más destacable es que incorporan elementos de referentes y movimientos pedagógicos más cercanos a las metodologías activas de autores como Freinet, Montessori o Dewey como son los planes, la utilización de rincones y la manipulación para el aprendizaje.

Y se seguirá con uno de los apartados, quizás más ingratos, aunque imprescindibles para evitar las excusas que muchos docentes y compañeros utilizan para no iniciar el cambio. En él veremos el encuadre curricularmente del MITTA y su relación directa con el desarrollo y contribución a las competencias y la inseparable evaluación formativa que requiere; además del proceso de implantación que plantea el Grupo Actitudes al que pertenecen los autores y que es uno de los orígenes del MITAA.

Se terminará presentando los resultados y conclusiones más relevantes de la investigación llevada a cabo en la tesis doctoral que sustenta MITTA (Casado, 2018). Entre ellos serán destacables cuestiones tan relevantes como la comprobación por parte de las familias de los resultados tan evidentes que produce a corto plazo.

2.1 Aproximación al concepto de aprendizaje autorregulado

A lo largo de los últimos veinte años se han publicado numerosos trabajos y estudios en torno al proceso de autorregulación del aprendizaje (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Butler & Winne, 1995; Schunk & Zimmerman, 1994, 1998a, 2008; Schunk & Greene, 2011; Zimmerman & Schunk, 2001, 2011). Su lectura detenida nos permite concluir que la autorregulación es una competencia compleja y multifactorial; el resultado combinado de una serie de procesos (cognitivos, conductuales y motivacionales) y habilidades que proporcionan la autonomía suficiente al alumno para tomar decisiones inteligentes, ajustando sus acciones a sus metas y consiguiendo los resultados esperados de la forma más eficaz posible. En definitiva, es un proceso activo y constructivo (Pintrich, 2000; Pintrich & Zusho, 2002; Rosário, 2004) que se desarrolla a través de la aplicación de una serie de estrategias definidas que ayudan a la persona a interiorizar hábitos y rutinas de trabajo autónomo.

Por tanto, no es una metodología de enseñanza sino más bien un planteamiento de aprendizaje (o autoaprendizaje) que el docente fomenta y posibilita gracias a las decisiones que toma en relación a aspectos como la organización de las tareas, el volumen de trabajo, los horarios, etc. Para Zimmerman (2002, p. 65): “no es ni una habilidad mental ni una destreza académica; más bien se trata de un proceso autodirigido por el que los aprendices transforman sus habilidades mentales en destrezas académicas”. Este proceso se vincula “con pensamientos autogenerados, sentimientos y acciones que son planificados y adaptados cíclicamente para lograr metas personales” (Zimmerman, 2000, p. 14).

La autorregulación es un conjunto dinámico de procesos específicos dependientes del contexto, que son selectivamente utilizados para lograr éxito en la escuela (Zimmerman, 1994, 1998). Esto implica que la calidad y el grado en que los alumnos pueden desempeñar los procesos implicados en la autorregulación dependen de una serie de elementos variables que

afectan a la motivación del alumno, a la interiorización de las estrategias, a la experiencia, etc. Zimmerman (1989) señala de manera sintética que “podríamos considerar que un estudiante se autorregula cuando es metacognitivamente, motivacionalmente y comportamentalmente un participante activo en su propio aprendizaje” (p. 329).

En definitiva, la autorregulación, como metodología de aprendizaje, permite al alumno aprender a aprender (competencia imprescindible para asegurar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida). En el ámbito escolar, numerosos estudios han mostrado que las competencias de autorregulación constituyen un factor crítico para el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Núñez et al., 2006; Paris & Paris, 2001; Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich & Schrauben, 1992; Rosário, 2004; Rosario, Núñez & González-Pineda, 2004; Schunk & Zimmerman, 1998b; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990). Por lo tanto, proporcionar al alumno la posibilidad de desarrollar su capacidad para autorregular su aprendizaje debería ser una prioridad. Zimmerman (2000) sintetiza la relevancia de este proceso al señalar que “quizá nuestra más importante cualidad como seres humanos es nuestra capacidad de autorregularnos” (p. 13).

Estructura del proceso de autorregulación

El modelo que propone Zimmerman para explicar el aprendizaje autorregulado se asienta sobre las teorías sociocognitivas de Bandura y asume que éste no se encuentra exclusivamente determinado por procesos personales, sino también por eventos ambientales y comportamentales.

Este carácter integrado dio lugar a una primera aproximación al concepto de reciprocidad triádica (Zimmerman, 1989) que explica los procesos de autorregulación desde una triple visión que contempla los elementos ligados a la persona, los factores asociados al propio comportamiento y los condicionantes del contexto. Esta visión del proceso genera un ciclo cerrado que se retroalimenta, dando como resultado respuestas o producciones autorreguladas.

Más recientemente, Zimmerman y Moylan (2009) definieron la estructura del proceso de autorregulación basada en un modelo cíclico de tres fases encadenadas:

Fase de previsión o planificación: precede a los esfuerzos de la acción y prepara el escenario para ello; se lleva a cabo el análisis de la tarea (identificando sus exigencias y su similitud con las experiencias previas desarrolla-

das), así como el proceso de contraste cognitivo que compara las exigencias detectadas con las creencias auto-perceptivas de la persona.

Fase de ejecución: sucede durante la activación motora y afecta directamente a la atención y a la propia acción; intervienen procesos de autocontrol a través de distintas estrategias, así como la monitorización del desempeño para evaluar y reevaluar constantemente los resultados que se van produciendo.

Fase de autorreflexión: ocurre después de la ejecución; implica la autoevaluación de la experiencia general, así como a las reacciones que el proceso global ha generado en la persona. Esta información será almacenada e influenciará los procesos de planificación de actuaciones futuras que sean similares, completando el ciclo de la autorregulación.

Para que se produzcan verdaderos procesos de autorregulación en el aula, es necesario generar momentos o espacios en los que los alumnos puedan pasar por estas tres fases.

Condicionantes del proceso de autorregulación

Existen numerosos factores que afectan al desarrollo de la capacidad de autorregulación de los estudiantes (percepción de autoeficacia, compromiso con las metas establecidas, motivación, etc.). Sin embargo, con anterioridad a la incidencia de estos, existe un factor biológico que condiciona de forma crítica esta capacidad como es el desarrollo madurativo de la parte del cerebro que regula las funciones ejecutivas (Barkley, 2001; Bauer & Baumeister, 2011; Hofmann, Schmeichel & Baddeley, 2012; Blair, 2013).

A partir de las investigaciones realizadas por distintos expertos (Baguetta & Alexander, 2016; Branstetter, 2014; Dawson & Guare, 2010; Guilbert & Burgess, 2008, Goldberg, 2001; Marina & Pellicer, 2015; Meltzer, 2010; Lezak, 2004; etc.) podemos concluir que las funciones ejecutivas son una serie de habilidades o actividades mentales complejas que sirven para planificar, organizar, regular, supervisar, orientar y reajustar los comportamientos y conductas requeridos para adaptarse eficazmente al entorno y alcanzar unas metas propuestas con anterioridad.

Por ello, con independencia del papel condicionante que puedan desempeñar para potenciar la adquisición de autonomía, la comunidad científica parece haber aceptado que las funciones ejecutivas representan uno de los componentes más determinantes para que el desarrollo infantil

y adolescente sea exitoso (Best, Miller & Naglien, 2009; Diamond & Lee, 2011). Tal es su relevancia que, para Marina (2012), muchos de los problemas actuales de la educación (conductas impulsivas, agresividad incontrolada, drogas, déficits de atención, mala gestión del tiempo, pasividad, rigidez del pensamiento, falta de constancia, etc.) proceden de haber intentado educar la inteligencia cognitiva (proporcionado conocimientos) y la emocional (fomentando sentimientos agradables), descuidando la educación de la inteligencia asociada a la función ejecutiva (aumentando así su vulnerabilidad y disminuyendo la capacidad para tomar decisiones o mantener el esfuerzo).

Los expertos coinciden en señalar la existencia de numerosas funciones ejecutivas, aunque no existe el mismo consenso al tratar de identificarlas. Siguiendo los trabajos de Dawson y Guare (2010) y Marina y Pellicer (2015), a continuación se enumeran las más representativas:

- Inhibición de la respuesta
- Control de la atención
- Autocontrol emocional
- Planificación, selección y organización de metas
- Inicio y mantenimiento de la atención
- Flexibilidad cognitiva
- Manejo de la memoria de trabajo
- Manejo de la metacognición
- Persistencia y perseverancia
- Gestión del tiempo

La capacidad para autorregular el aprendizaje es la pieza clave de todo el dispositivo educativo que debe movilizarse para permitir al alumno continuar aprendiendo a lo largo de su vida (uno de los objetivos principales de cualquier sistema educativo). Sin embargo, sin una adecuada consolidación de las funciones ejecutivas elementales esta competencia, será algo imposible de alcanzar de forma plena.

Evolución de la capacidad de autorregulación

No todas las funciones ejecutivas poseen la misma importancia o intervienen en la misma medida en el desarrollo de la autonomía del alumno. Barkley (2005) reconoce el papel preponderante que juegan en este ámbito los procesos vinculados al control inhibitorio. Éste considera que ésta es la

función más básica de todas y que condiciona el desarrollo de las demás, otorgándole una posición privilegiada en su modelo.

Autores como Best y Miller (2010) coinciden con esta apreciación planteando un modelo piramidal en el que las funciones más básicas sirven de soporte para el desarrollo posterior de las más complejas:

- **Niñez temprana (4-8 años):** se alcanza el nivel óptimo de la capacidad para detectar selecciones de riesgo.
- **Niñez (9-11 años):** se consolida la memoria de trabajo visoespacial y el control inhibitorio.
- **Adolescencia (12-15 años):** se adquiere un dominio notable de las funciones vinculadas con la planeación secuencial, la flexibilidad mental y la planificación visoespacial.
- **Adolescencia y juventud (+ 16 años):** se alcanzan valores óptimos en relación a la capacidad de abstracción, la fluidez verbal, etc.

Dada la estrecha relación que existe entre la capacidad de autorregulación y las funciones ejecutivas, resulta fácil comprender la evolución paralela e interrelacionada que experimentan ambos procesos a medida que la persona va cumpliendo años. De este modo, será la evolución madurativa de las funciones ejecutivas la que determine en cada momento sobre qué fases del proceso de autorregulación conviene incidir en mayor medida.

Así, la baja capacidad de abstracción y las escasas herramientas metacognitivas que presentan los alumnos de Educación Infantil (4 a 6 años) les impide proyectar actuaciones a medio-largo plazo de manera consciente, por lo que la fase de planificación no podrá ser demasiado ambiciosa en estos niveles (Zimmerman, 1990). Algo similar sucede con los aspectos vinculados a la fase de autoevaluación, generando que la fase más importante en esta etapa sea precisamente la asociada a la realización de tareas. Es, a través de ellas, como los alumnos irán perfeccionando sus capacidades de monitorización, desempeño autónomo de tareas, gestión del tiempo, etc.

A medida que el alumno va creciendo, su cerebro va madurando y los procesos metacognitivos comienzan a ser cada vez más complejos. Esto genera que se incremente su potencial capacidad para realizar planificaciones a largo plazo y para analizar el modo en que se ha desarrollado el proceso. Esta situación, unida a la progresiva automatización de los procesos vinculados con la realización autónoma de las tareas que se habrá ido consolidando desde los primeros años, hace que en los últimos cursos de la

etapa sea más recomendable incidir en las fases de planificación y autoevaluación del proceso.

De igual manera, el estado madurativo de las funciones ejecutivas también determinará qué estrategias de autorregulación son más recomendables enseñar y aplicar a los alumnos. Estas estrategias hacen referencia a los procesos o acciones que el alumno emplea para organizar, gestionar y monitorizar su trabajo diario. Le permiten independizarse de la constante supervisión de otras personas (familiares, docentes, compañeros, etc.) y son, por así decirlo, lo que hace efectiva la autonomía que se ha proporcionado al alumno en el marco de los procesos de aprendizaje autorregulado.

No existe un número concreto de estrategias, aunque, a modo de orientación, Zimmerman y Martínez-Pons (1990) identificaron en su día una serie de actuaciones que los estudiantes autorregulados solían emplear con mayor frecuencia.

A continuación, se muestran ordenadas de forma creciente según su complejidad:

- Solicitud de ayuda o asistencia social
- Ensayo y memorización
- Repaso de contenidos
- Conocimiento y aceptación de consecuencias
- Búsqueda autónoma de información
- Toma de apuntes y monitorización
- Estructuración del ambiente de trabajo
- Selección y planificación autónoma de metas
- Organización y transformación de la información
- Autoevaluación

Dado que estas estrategias están muy vinculadas con las fases del proceso, su evolución resulta muy similar. Así, en un primer momento, se deberían focalizar los esfuerzos en que el alumno interiorice estrategias básicas como la solicitud de ayuda externa (en forma de feedback) o el conocimiento y aceptación de las consecuencias. Esto no significa que el resto de las estrategias no se trabajen, aunque por su desarrollo madurativo, es en estas en las que tiene más sentido comenzar incidiendo, ya que son las que mayor aprovechamiento van a generar.

A continuación, los esfuerzos deberían centrarse en la enseñanza de técnicas de estudio básicas como la búsqueda autónoma de información o la toma de notas y apuntes. Y cuando las demás estrategias se hayan ido consolidando, se podría comenzar a elevar la exigencia en relación a cuestiones vinculadas con la autoevaluación (aumentando los aspectos a valorar y la complejidad de los mismos) o a la planificación autónoma de metas (ampliando los tiempos para planificar o incrementando la complejidad de los objetivos y las tareas).

Tabla 1: Relevancia de las fases del proceso de autorregulación según el nivel.

		Autoevaluación
		Organización y transformación de la información
		Selección y planificación autónoma de metas
	Estructuración del ambiente de trabajo	
	Toma de apuntes	
	Búsqueda autónoma de información	
Conocimiento y aceptación de consecuencias		
Repaso de contenidos		
Ensayo y memorización		
Solicitud de asistencia social		
3 - 6 años	6 - 12 años	+ 12 años

Conviene tener presente que la edad genera grandes diferencias en las capacidades de autorregulación de los alumnos, pero también lo hace la experiencia o el nivel de entrenamiento de las mismas. De ahí que sea fundamental comenzar a desarrollarlas cuanto antes.

2.2 Referentes pedagógicos

La propuesta de intervención que se presenta en el documento no surge de la nada. Al contrario, pese a ser completamente original, el MITAA se ha visto orgullosamente influenciado por numerosos movimientos pedagógicos y referentes que han inspirado de una u otra manera muchas de las iniciativas que plantea.

Como consecuencia de ello, recupera algunos de los elementos más interesantes de los enfoques y propuestas pedagógicas sobre los que en su día se construyeron las metodologías activas para actualizarlos y adaptarlos

al contexto escolar actual. De esta manera, sirven como acompañamiento al alumno y le ayuden a encauzar su desarrollo personal hacia modelos más activos de aprendizaje. Así pues, y recuperando la célebre cita de Bernardo de Chartes, es posible asegurar que el MITAA *camina a hombros de gigantes*.

A modo de síntesis, a continuación se describen brevemente algunas de las aportaciones e influencias más relevantes que presenta la propuesta, aunque para una mayor profundización sobre ellos se recomienda consultar la investigación recogida en Casado (2018):

Montessori y la accesibilidad de los materiales: el método Montessori propone un aula adaptada y diseñada específicamente para fomentar la independencia de los alumnos. Para ello, ordena y estructura el entorno de trabajo poniendo al alcance de los niños distintos materiales específicamente seleccionados por sus cualidades, entre las que destacan su carácter autocorrectivo y su fácil manejo.

Estas cualidades permiten a los alumnos trabajar con ellos de manera autónoma mientras desarrollan diversas destrezas académicas. La forma en la que Montessori integra el desarrollo de la autonomía en su método es uno de los elementos que más han influenciado en el diseño del MITAA a través de la elaboración de los materiales y de la organización del aula.

Dewey y la funcionalidad de los aprendizajes: los postulados pedagógicos de Dewey en favor de la búsqueda de un modelo de enseñanza basado en la generación de aprendizajes que tuvieran una utilidad directa en la vida de los alumnos también han inspirado el enfoque práctico del MITAA.

De este modo, la orientación del modelo hacia el desarrollo de las competencias clave asociadas con los procesos de autonomía (como son las relativas a *aprender a aprender* y al *sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor*) es una muestra de esta decidida apuesta por la funcionalidad de los aprendizajes, que permitirá a los alumnos comprobar cómo las estrategias de autorregulación que irán interiorizando les ayudarán a organizar mejor su trabajo y a ser más responsables (y no solo en el contexto académico-escolar).

Los contratos didácticos y el compromiso hacia el aprendizaje: los principios rectores que definen los contratos didácticos pasan, entre otras cuestiones, por implicar al alumno en la construcción conjunta de las reglas de juego que van a condicionar el proceso de aprendizaje.

Esta característica contribuye a fomentar la autonomía de los estudiantes y ha sido tomada en cuenta a la hora de diseñar la propuesta del MITAA, inspirando la posibilidad de que los alumnos intervengan puntualmente en la

toma de decisión de cuestiones relativas a su proceso de aprendizaje. Esta medida hace más explícitas las obligaciones generadas por sus elecciones, lo que a su vez incrementa el nivel de compromiso hacia su desarrollo.

El plan Dalton, las Escuelas Winnetka y la educación personalizada: estos modelos pedagógicos (iniciados en su día por Parkhurst, Washburne y García-Hoz respectivamente) destacaron por la atención que pusieron sobre la individualización del aprendizaje de los alumnos, basando sus teorías en la obligación de atender a los diferentes ritmos y necesidades existentes en el aula. Desde estos planteamientos se fomenta la libertad de elección y la flexibilidad del currículo, sin que ello sea sinónimo en ningún caso de impunidad para el desorden o conducta poco esforzada. Esta libertad se hace efectiva al dejar que los alumnos organicen y elijan el propio trabajo conforme a un plan previamente elaborado, utilizando además sistemas auto-correctivos que han sido una gran influencia para el MITAA. De esta forma, la utilización de planes de autorregulación personalizados y adaptados según las necesidades, así como la utilización de estrategias de autocorrección para algunas de las tareas que se incorporan en la propuesta, son un claro ejemplo de la influencia ejercida por estos planteamientos basados en la individualización.

Freinet y la organización del trabajo: el pensamiento de Freinet es uno de los referentes que en mayor medida han influenciado el MITAA. La maestría con la que conjugó el equilibrio entre la autoridad y la libertad en su método ha sido, sin lugar a duda, uno de los elementos clave de la propuesta.

En este sentido, quizá el exponente más claro de esta influencia sea la utilización de planes de trabajo individualizados similares a los que en su día propuso el pedagogo francés. Sin embargo, sus ideas se ven reflejadas en muchas otras cuestiones quizá menos visibles a simple vista como los procesos autocorrectivos, la organización autónoma del trabajo, el libre desplazamiento por el aula, la responsabilidad y el compromiso del alumnado hacia el trabajo o el diseño compartido de la planificación de las tareas.

El trabajo simultáneo en los rincones de actividad: a nivel organizativo ha sido fundamental la influencia que el enfoque de *trabajo por rincones* ha ejercido sobre el MITAA. En este sentido, la única forma de fomentar la autonomía de los alumnos y su independencia es haciendo posible que no todos estén trabajando lo mismo al mismo tiempo; es decir, empleando un sistema de organización que permita trabajar de forma simultánea a los alumnos en distintos espacios y en distintas tareas.

Aunque el concepto de *trabajo por rincones* alude a un enfoque metodológico mucho más amplio, el MITAA únicamente toma para su propuesta la

distribución de los espacios en base a *rincones de actividad*, que servirán para organizar el trabajo y fomentar la autonomía de los alumnos.

El concepto de libertad de los enfoques antiautoritarios: la decidida apuesta que el planteamiento del MITAA realiza por incluir al alumno en los procesos de toma de decisión que afectan a su propio proceso de aprendizaje tiene su origen en las conocidas pedagogías libertarias o antiautoritarias.

Aunque en muchas ocasiones estas teorías han tendido a adoptar posiciones extremistas derivadas de interpretaciones excesivamente románticas de las tesis de Rousseau, lo cierto es que la defensa que hacen de la libertad del alumno frente a la injerencia de los agentes sociales que tratan de educarlo han inspirado un intenso proceso de reflexión en torno a la temática.

Como consecuencia de ello, aunque sin llegar a los extremos que plantean las teorías antiautoritarias, el MITAA propone diferentes espacios en los que el alumno tiene total libertad para elegir o tomar sus propias decisiones (planificación y organización autónoma del trabajo, carga de tareas, lugar de realización, gestión de deberes, etc.).

Tomlinson y la diversificación del aprendizaje: muy relacionado con los enfoques de educación personalizada, el planteamiento de Tomlinson aboga por generar sistemas que permitan proporcionar a cada alumno exactamente aquello que necesita; alejándose así de los modelos estandarizados de enseñanza. Cuestiona la eficacia del sistema tradicional para adaptarse a estas circunstancias personales y reclama alternativas más funcionales.

El MITAA se ve influenciado por el pensamiento de esta autora en la medida en la que plantea un modelo de trabajo construido desde el enfoque del *diseño universal de aprendizaje*, mediante el cual la diversidad es entendida como una realidad más del sistema que hay que considerar desde el momento mismo de su construcción y no como un problema externo al modelo que puede surgir en un momento dado y para que cual será necesario realizar una adaptación puntual y específica.

Los enfoques tradicionales de aprendizaje: además de los anteriores, también conviene señalar que el carácter transitorio de la propuesta ha hecho necesario incorporar algunos elementos propios del enfoque tradicional de enseñanza (tan alejado de las propuestas mencionadas anteriormente).

Son aspectos propios de este planteamiento medidas como la decisión de partir inicialmente del libro de texto o el hecho de que el docente siga siendo quien en un primer momento decide las actividades que hay que realizar. De igual manera, el propio formato de la unidad didáctica (que se aleja de la estructura de un proyecto, por ejemplo) también podría ser considerado una herencia del modelo tradicional de enseñanza.

El Estilo Actitudinal y el logro de todos sin excepción ni exclusión en Educación Física: sin embargo, no querríamos dejar de lado nuestro origen en la Educación Física, donde el afán por asegurar experiencias positivas y de éxito en todo el alumnado, a través de prácticas inicialmente individualizadas o en parejas con la intención de incrementar la motivación, la autoestima y el compromiso, es casi una obsesión.

Y es en este punto donde el *Estilo actitudinal* (Pérez-Pueyo, 2005, 2010), uno de los denominados en la actualidad “modelos emergentes” (Fernández-Río, et al., 2016, 2018), marcó un punto de inflexión en nuestra interpretación de la educación y en el origen del MITAA.

En él cobran sentido los principios presentado, volviéndose más visibles y palpables al proponer actividades intencionadas que pretenden fomentar el desarrollo integral de la persona de manera equilibrada, más allá de lo *cognitivo e intelectual* con la intención de generar sensación de logro y competencia en todo el alumnado. Partiendo de un enfoque manipulativo a través de propuestas *psicomotrices, motoras y corporales*, busca generar el proceso de desarrollo *afectivo motivacional* (la autoestima vinculada al logro), que progresivamente se va orientando hacia la potenciación de las *relaciones interpersonales y la inserción social* como medio a través del cual alcanzar los aprendizajes. Para lograr este objetivo, este modelo pedagógico incorpora elementos estructurales como las actividades intencionadas (desde el desarrollo de las 5 capacidades nombradas y que el Ministerio establece desde 1990) que componen el enfoque integral del individuo, las dinámicas de agrupamientos en base a una organización secuencial hacia las actitudes o proyectos (montajes) finales con marcado carácter competencial e interdisciplinar.

2.3 Encuadre curricular

En este apartado se plantea cómo encuadrar curricularmente el MITAA a partir de su relación directa con el desarrollo de las competencias clave. Para ello se reflexiona sobre el origen y la evolución del concepto de competencia, se describe la relación que éste posee con el enfoque del MITAA y se plantean soluciones coherentes para su integración efectiva a nivel curricular.

Este apartado es fundamental, no solo desde el punto de vista del MITAA sino también desde el de las competencias, ya que su desarrollo requiere de una propuesta metodológica que las sustente o de lo contrario se

convertirán en un mero adorno legislativo, como ya ocurre en demasiadas ocasiones.

Relación del MITAA con las Competencias Clave

El marco de referencia establecido por las políticas de convergencia europeas en materia de educación pretende que los sistemas educativos logren que los estudiantes adquieran las habilidades que les permitan llevar a cabo un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (*o long-life learning*) (OECD, 2002, 2005; European Council, 2006).

Con el objeto de facilitar su desarrollo en los centros escolares, las instituciones europeas concretaron una serie de dominios competenciales (Key Competences) que posteriormente los países participantes incorporaron en sus currículos de formas diversas. La adquisición de estas competencias por parte del alumnado tiene una importancia capital, ya que son consideradas como el conjunto de aprendizajes “que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Parlamento Europeo, 2006).

En el caso español, la LOE (2006) introdujo el concepto de “*competencias básicas*”, que fue actualizado posteriormente por la LOMCE (2013) empleando una traducción más fiel a la original: “*competencias clave*”.

Ambas iniciativas concretaron las orientaciones europeas generales identificando las siguientes competencias (tabla 2):

Tabla 2: Concreción de las “Key Competences” europeas en las distintas leyes españolas

Key competences	LOE (2006)	LOMCE (2013)
<i>Communication in the mother tongue</i>	Competencia en comunicación lingüística	Comunicación lingüística
<i>Communication in the foreign language</i>		
<i>Mathematical literacy and basic competences in science and technology</i>	Competencia matemática	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	

<i>Digital competence</i>	Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital
<i>Interpersonal and civic competences</i>	Competencia social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas
<i>Cultural expression</i>	Competencia cultural y artística	Conciencia y expresiones culturales
<i>Learning-to-learn</i>	Competencia para aprender a aprender	Aprender a aprender
<i>Entrepreneurship</i>	Autonomía e iniciativa personal	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

Como puede observarse en la tabla anterior, tanto los acuerdos europeos como las sucesivas leyes educativas españolas recogen menciones expresas a los pilares sobre los que debe asentarse el aprendizaje permanente a lo largo de la vida y por lo tanto la autonomía, identificando para ello dos competencias clave: *aprender a aprender* y *sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*.

De hecho, el Real Decreto 126/2014, como otras normativas en materia de educación, aluden al aprendizaje permanente a lo largo de la vida (y como consecuencia de ello, al desarrollo de la autonomía). Uno de los ejemplos más claros de esta influencia lo encontramos asociado al concepto de las *competencias clave* (*key competences*):

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales. (Real Decreto 126/2014, preámbulo)

En este sentido, resulta muy ilustrativa la Orden ECD 65/2015 que describe de manera detallada a qué tipo de aprendizajes se refieren cada una de estas dos competencias clave tan vinculadas con la autonomía del alumnado (ver tabla 3):

Tabla 3: Desglose de las competencias para aprender a aprender y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

APRENDER A APRENDER	
Implica la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.	
Conocimientos (SABER)	<p>Conocimiento sobre lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa.</p> <p>Conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje, su contenido y las demandas que requiere.</p> <p>Acerca de las estrategias posibles para afrontar la tarea.</p>
Destrezas y habilidades (SABER HACER)	<p>Organización y gestión del aprendizaje a través de la autorregulación y el control de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estrategias de planificación, en las que se refleja la meta y los planes de acción que se tiene previsto aplicar para su logro. ○ Estrategias de supervisión, desde las que el estudiante va examinando la adecuación de las acciones desarrolladas. ○ Estrategias de evaluación, desde las que se analiza tanto el resultado como el proceso llevado a cabo.
Actitudes y Valores (SABER SER)	<p>Capacidad para motivarse por aprender.</p> <p>Tener la curiosidad y la necesidad de aprender.</p> <p>Sentirse protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje.</p> <p>Tener percepción de autoeficacia.</p>
SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR	
Implica la capacidad de transformar ideas en actos, adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, habilidades y actitudes con criterio propio.	
Conocimientos (SABER)	<p>Reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales.</p> <p>Comprender las líneas generales que rigen el funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales, económicas y financieras.</p> <p>Diseñar e implementar un plan para la gestión de recursos humanos y/o financieros.</p> <p>Conocer líneas más éticas de trabajo como el consumo justo y las empresas sociales.</p>

<p>Destrezas (SABER HACER)</p>	<p>Capacidad pro-activa para gestionar proyectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Capacidad de analizar, planificar, organizar, gestionar y tomar decisiones. ○ Capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas. ○ Saber trabajar individualmente y en grupo. ○ Pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad. ○ Autoconfianza, evaluación y autoevaluación. <p>Cualidades de liderazgo y trabajo individual y grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Participación, liderazgo y delegación. ○ Saber comunicar, presentar, representar y negociar de manera efectiva. <p>Capacidad de evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Manejo de la incertidumbre y gestión del riesgo).
<p>Actitudes y Valores (SABER SER)</p>	<p>Capacidad creadora y de innovación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Predisposición para actuar de forma creadora e imaginativa ○ Autoconocimiento y autoestima. ○ Autonomía o independencia, interés, esfuerzo y espíritu emprendedor.

En España, la esencia de ambas competencias se ha visto reflejada en las sucesivas reformas educativas impulsadas que han incorporado menciones explícitas a la necesidad de *aprender a aprender* (LOGSE, 1990), al *espíritu emprendedor* (LOCE, 2002) o al *sentido de la iniciativa* (LOE, 2006) entre otras.

La actual modificación establecida con la LOMCE (2013) recoge, entre sus fines, referencias al “desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (LOMCE, 2013, art.2f).

Este compromiso para con el aprendizaje autónomo y permanente a lo largo de la vida (LOMCE, 2013, art. 5.2) queda patente cuando se analizan los objetivos de las distintas etapas educativas apreciándose numerosas menciones sobre el tema (ver tabla 4):

Tabla 4: *Objetivos curriculares vinculados con el fomento de la autonomía*

Objetivo c) de Educación Infantil (LOMCE, 2013, art. 13)
<i>c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.</i>
Objetivo b) de Educación Primaria (LOMCE, 2013, art. 18)
<i>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.</i>
Objetivos b) y g) de Educación Secundaria (LOMCE, 2013, art. 23)
<i>b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.</i>
<i>g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</i>
Objetivos b) y k) de Bachillerato (LOMCE, 2013, art. 33)
<i>b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.</i>
<i>k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.</i>

En base a la información mostrada hasta el momento será fácil comprender la estrecha relación que existe entre el MITAA y las competencias clave, ya que se trata de una propuesta metodológica enfocada directa e intencionalmente hacia el desarrollo de los aprendizajes vinculados con la adquisición de autonomía a través de la utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado; aspectos ambos muy relacionados con las competencias de *Aprender a aprender* y de *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*.

La pregunta es cómo incorporar esta propuesta metodológica a las programaciones didácticas de las áreas habiendo quedado patente su estrecha vinculación con las competencias clave (especialmente con algunas de ellas).

Incorporación del MITAA a las Programaciones

La integración de las competencias clave a nivel de centro, ya de por sí, es un asunto que genera una gran discusión y una tremenda confusión en-

tre el profesorado (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2016), por lo que la incorporación de una propuesta metodológica concreta (el MITAA), a partir de su relación con una o varias competencias, se antoja una tarea un tanto compleja. Sin embargo, existen formas sencillas y coherentes de llevar a cabo este proceso.

En este sentido, las distintas comunidades autónomas, en el marco del primer nivel de concreción curricular, suelen publicar numerosas orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las competencias. Estas publicaciones son muy útiles, pero deben ser concretadas para poder incorporarlas de manera efectiva al día a día del centro. Por ello, en el marco ya del segundo nivel de concreción curricular, será necesario incluir en los elementos programáticos (diferentes según la comunidad autónoma) estrategias y medidas específicas para llevarlas a la práctica. A modo de ejemplo, en el ámbito territorial de Castilla y León el Decreto 26/2016 establece que en la Propuesta curricular se deberá incluir, entre otros, las “orientaciones para incorporar el desarrollo de las competencias, a través de los aspectos didácticos y metodológicos de las distintas áreas, y de la organización y funcionamiento del centro” (art. 17.1h).

Así pues, más allá de la elaboración de los perfiles competenciales establecidos en la Orden ECD 65/2015 (art.5) (que se elaboran en base a la relación establecida entre los estándares de aprendizaje y las competencias clave), los centros pueden y deben incorporar enfoques complementarios para el desarrollo de competencias en sus documentos programáticos. Y es en este punto en el que, en el marco del segundo nivel de concreción curricular, se abriría la posibilidad de incorporar entre las distintas medidas para desarrollar las competencias (y en concreto, las de *aprender a aprender* y las de *sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*) la propuesta del MITAA, cuya inclusión quedaría perfectamente justificada en base a que los objetivos que persigue alcanzar se alinean a la perfección con la consecución de los aprendizajes que aglutinan las citadas competencias. Pero veamos exactamente cómo realizar este proceso.

Algunos centros han optado por seguir enfoques inductivos que proponen diseñar iniciativas o medidas destinadas a desarrollar las competencias desde cada área, de forma aislada y sin un mínimo de coordinación entre el profesorado. Sin embargo, estos enfoques no parecen tener demasiado sentido respecto a la adquisición de competencia, ya que no contribuyen de manera realista y efectiva a las competencias clave, al no disponer de criterios comunes y compartidos que sirvan para homogenizar los

niveles de exigencia. En el mejor de los casos terminan siendo una batería de actividades inconexas y descontextualizadas que contribuyen a desarrollar los contenidos específicos de las áreas, pero no las competencias, que en teoría era el objetivo principal (y algunas veces, ni eso).

Ante la falta de una propuesta oficial para el desarrollo de las competencias de manera clara y coherente, el Grupo Internivelar e Interdisciplinar Actitudes (www.grupoactitudes.com) ha elaborado una alternativa (conocida como *Proyecto INCOBA*) que podría resumirse en tres elementos o características básicas (Pérez-Pueyo, coord., 2013):

- **Modelo deductivo:** coincidiendo con los enfoques de otras propuestas tan reconocidas como las del Proyecto Atlántida (Bolívar & Moya, coords., 2007; Moya, coord., 2008; Moya & Luengo, 2009; Moya & Luego, coords., 2011), la de Zabala y Arnau (2007), o la del Proyecto Azahara (Vázquez & Ortega, 2010, 2011) se trata de una propuesta de intervención deductiva, que va desde lo más general a lo más particular. Esta peculiaridad, aplicada al ámbito educativo, implica partir de acuerdos generales establecidos a nivel de centro (incluidos en el Proyecto Educativo) que posteriormente en cada ciclo o interciclo se concretarán.
- **Secuenciación de las competencias:** parte de la necesidad de secuenciar los aprendizajes básicos asociados a las competencias por niveles para construir un marco de referencia común en el centro que permita identificar los aspectos que deben ser desarrollados en cada momento a lo largo de los años de escolaridad del alumno. Para ello propone redactar una serie de indicadores o descriptores para cada ciclo (Primaria) y curso (Secundaria) vinculados con cada competencia en los que se establezcan los aprendizajes a los que se debería contribuir desde cada materia. Por tanto, estos indicadores no serán específicos de las materias, sino transversales a todas ellas. Es decir, un mismo indicador podría ser desarrollado o bien desde distintas materias a través de contenidos y actividades diferentes, o bien con actividades comunes con carácter interdisciplinar.
- **Evaluación objetiva:** las anteriores medidas generan un contexto en el que es realmente posible llevar a cabo una evaluación de las competencias fiable y objetiva, al identificar un nivel esperable de estas para cada ciclo o curso. Esto simplifica en gran medida el proceso y hace que resulte mucho más sencillo evaluar el grado de adquisición de las mismas en cada caso. Sin embargo, esto no implica necesariamente que haya que calificarlas.

Para garantizar la adecuada integración de las competencias, la propuesta identifica una serie de pasos que, a modo de eslabones de una cadena, sería necesario ir desarrollando. Son los siguientes (Pérez-Pueyo, et al, 2013) (ver tabla 5):

Tabla 5: 15 pasos para la integración de las Competencias Clave (CCC) en un centro.

Paso	Actuaciones a desarrollar	Responsable/s
1	Selección de una propuesta a nivel de centro para el desarrollo de las CCC	Equipo directivo
2	Elaboración de una propuesta inicial de secuenciación de las CCC	Equipo directivo o CCP
3	Complementación y aprobación de la propuesta de secuenciación por parte del claustro	Claustro de profesores
4	Aprobación oficial de la propuesta de desarrollo de las CCC	Consejo escolar
5	Integración de la secuenciación de las CCC en el Proyecto Educativo de Centro (PEC)	CCP
6	Selección de indicadores a los que se va a contribuir desde las materias	Ciclos/Interciclos
7	Puesta en común de la contribución que se realiza desde las materias a las CCC	CCP
8	Integración de la selección de indicadores en el PEC y en las Programaciones Didácticas	CCP y Ciclos/Interciclos
9	Vinculación de los indicadores con los criterios de evaluación de curso	Ciclos/Interciclos
10	Implicación en proyectos compartidos a	Ciclos/Interciclos

	través de dinámicas de coordinación interdepartamental	
11	Elaboración de unidades didácticas desde una perspectiva integrada de las CCC	Ciclos/Interciclos
12	Valoración parcial de los aprendizajes vinculados con las CCC: evaluación desde la materia	Ciclos/Interciclos
13	Valoración global de los aprendizajes vinculados con las CCC: puesta en común y evaluación conjunta	Profesorado que da clase al alumno
14	Toma de decisiones: la promoción (o titulación) en base a criterios coherentes	Profesorado que da clase al alumno
15	Elaboración del informe sobre el grado de adquisición de las CCC en el curso	Tutor

Llegados a este punto, conviene señalar que el desarrollo del Proyecto INCOBA a nivel de centro no es una condición *sine qua non* para incorporar el MITAA a las programaciones, pero sí resulta muy recomendable, ya que su implantación genera un contexto programático que hace mucho más sencillo y coherente todo el proceso de integración curricular.

En este sentido, en un centro en el que se hubiera implantado el Proyecto INCOBA existiría una secuenciación de las competencias de *aprender a aprender* y de *sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* (además de todas las demás, evidentemente), cuya relación con el MITAA ya ha sido explicada en apartados previos.

En el caso de estas dos competencias, a tenor de lo visto anteriormente (ver tabla 6), esta secuenciación tendría que hacer referencia a aprendizajes vinculados con la planificación, la autonomía, el autoconocimiento, la organización del trabajo, etc. En caso de que el centro no dispusiera de una propia, podría utilizar la propuesta inicial elaborada por el Grupo Actitudes:

Tabla 6: Secuenciación de las competencias clave propuesta por los integrantes del Grupo Actitudes (www.grupoactitudes.es)



A modo de ejemplo, a continuación, se muestra una posible secuenciación de los aprendizajes relativos a los procesos de planificación asociados con la competencia de *aprender a aprender* (ver tabla 7):

Tabla 7: Ejemplo de indicadores vinculados a la competencia de Aprender a aprender

1º-2º EPO	Organiza y planifica sus tareas de forma autónoma a corto plazo (una mañana, un par de días...) , teniendo en cuenta su dificultad, su duración, así como aquellos otros aspectos que puedan estar asociados a las mismas
3º-4º EPO	Organiza y planifica sus tareas de forma autónoma a corto-medio plazo (una semana o semana y media) , teniendo en cuenta tanto las características propias de la tarea como sus cualidades personales (ritmo de trabajo, motivación, capacidad de esfuerzo, atención, etc.)
5º-6º EPO	Organiza y planifica sus tareas de forma autónoma a medio-largo plazo (dos o tres semanas) , teniendo en cuenta tanto las características propias de la tarea como sus cualidades personales y aplicando procesos autónomos de supervisión y auto-monitorización del trabajo diario

De esta manera, si el profesorado optara por contribuir a los aprendizajes expresados en la tabla anterior desde las áreas que imparta, tendría que incluir en su programación dichos indicadores en el apartado correspondiente a las competencias clave. Pero al mismo tiempo, tendría que incorporar actividades, iniciativas y medidas concretas para contribuir de manera efectiva a ellos. En el caso que nos ocupa, estas actuaciones esta-

rían representadas por el MITAA, cuyo funcionamiento se tendría que describir a su vez en el apartado de metodología del documento.

2.4 Evidencias científicas de la investigación

La aplicación del MITAA ha mostrado, a través de evidencias científicas, el aporte que realiza al funcionamiento del aula y, en general, al sistema educativo. Tomando como referencia los resultados obtenidos de la tesis doctoral defendida por Óscar Manuel Casado Berrocal en diciembre del 2018, a continuación se presentan los resultados más significativos que en cualquier caso giran en torno a cuatro ejes fundamentales:

- Incremento de la autonomía y mejora de los procesos asociados a la misma (planificación, monitorización del aprendizaje, etc.).
- Reducción de las necesidades de supervisión del trabajo y aparición de comportamientos menos dependientes del adulto.
- Optimización de la gestión del tiempo personal (tanto escolar como doméstico) y reducción de los deberes escolares.
- Ajuste y perfeccionamiento de la autopercepción del trabajo.

La literatura sobre el tema parece coincidir, en primer lugar, en que la interiorización de procesos autorregulación por parte del estudiante permite incrementar el desarrollo de su autonomía a la hora de realizar las tareas escolares (Zimmerman, 2002). Esta situación es consecuencia, entre otros factores, de la utilización recurrente y efectiva de estrategias de planificación del trabajo. En términos de autorregulación, estudios como los desarrollados por Zimmerman y Martínez-Pons (1986) refieren que los buenos estudiantes (es decir, los que mejor rendimiento académico demuestran) desarrollan significativamente más estrategias de planificación y establecimiento de metas que los malos estudiantes.

En este sentido, son muchos los expertos que recomiendan, en el marco de una intervención global, emplear herramientas de acompañamiento que permitan a los alumnos ser más conscientes de los elementos que intervienen en el proceso (Branstetter, 2014; Dawson & Guare, 2010; Ley & Young, 2001; Meltzer, 2010; Paris & Paris, 2001; etc.). Los planes, formularios y listas de control contribuyen a que los alumnos monitoricen mejor los aspectos implicados en su aprendizaje y, por lo tanto, los tengan en cuenta a la hora de realizar una planificación de su trabajo. Propuestas como la de Conway y Ashman (1989) o el propio MITAA recogido en el presente documento (Casado, 2018) van en esta línea y demuestran que la enseñanza de

este tipo de estrategias no solo es posible, sino que además genera beneficios en términos de rendimiento académico y procesamiento de la información.

Este aumento en la competencia autorreguladora ha evidenciado una mayor capacidad, no solo para enfrentarse a una tarea en concreto, sino para afrontar de manera autónoma distintas situaciones que se presentan en su día a día. Esto tiene una trascendencia elevada en el desarrollo psicoevolutivo del niño, afectando también a las esferas sociales y culturales. El contexto en el que se produzca el aprendizaje condiciona por tanto la efectividad de las estrategias aplicadas destinadas a favorecer la autonomía de los alumnos. Por ello no se debe caer en el error de considerar que el óptimo nivel de autorregulación se consigue únicamente por el hecho de temporalizar una serie de tareas, sino que es necesario prestar especial atención a aspectos como el tipo de actividades que se plantean, los tiempos para desarrollar las mismas, la manera y variabilidad de los agrupamientos que se plantean e incluso los modelos de crianza que las propias familias aplican con sus respectivos hijos e hijas (Casado, 2018).

En este sentido y de acuerdo con esta teoría, Zimmerman (1989) señala que el aprendizaje autorregulado no está únicamente determinado por los procesos personales, sino que estos procesos están influenciados por el entorno y los eventos del comportamiento en una relación recíproca. Tanto es así que Zimmerman y Risemberg (1997) reivindican el valor del entorno social y físico en el desarrollo de estrategias de autorregulación, considerando que las personas que reniegan del uso de estos recursos del entorno o que los ven como un obstáculo para el desarrollo personal son menos efectivas regulando sus vidas. En relación a las familias conviene señalar que son numerosos los estudios publicados que analizan la influencia que los estilos parentales parecen ejercer sobre el desarrollo de las estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes (Alnafea & Curtis, 2017; Bernier, Carlson & Whipple, 2010; Zimmerman, Bandura & Martínez-Pons, 1992; etc.).

Los expertos concluyen, a partir de los datos obtenidos, que no todos los modelos parentales contribuyen en igual medida al desarrollo de comportamientos autónomos e independientes. Así, los niños cuyos padres establecen normas coherentes y realizan un seguimiento adecuado de su actividad escolar y sus logros académicos no solo demuestran una mayor capacidad de autorregulación que aquellos cuyos padres aplican estilos sobreprotectores, sino que también muestran mayores niveles de desarro-

llo social y cognitivo (Brody & Flor, 1998; Brody, Stoneman & Flor, 1996; etc.). La adopción de patrones de trabajo autónomos por parte de los estudiantes a la que contribuyen los estilos de crianza familiar tienen como consecuencia directa una menor dependencia del alumno hacia el adulto para realizar las labores de supervisión del trabajo (Casado, 2018). A esta mejora en los procesos de supervisión del trabajo también contribuyen de manera relevante las medidas adoptadas en el contexto escolar, especialmente aquellas vinculadas con la utilización de instrumentos de organización y valuación (como los planes de trabajo individualizados y las rúbricas y escalas que incorporan) que proporcionan una información muy completa y detallada a las partes implicadas en el proceso.

De esta forma, el acceso regular e instantáneo a la retroalimentación que proporcionan las herramientas empleadas influye en la sensación de control que los padres poseen sobre el proceso educativo de sus hijos, lo que podría haber reducido su ansiedad y como consecuencia, la necesidad de aplicar modelos más invasivos de supervisión (Clarke, Cooper & Creswell, 2013) lo que unido al feedback que dispone el alumnado genera un espacio mucho más amplio para aplicar estrategias de autosupervisión más a menudo y de forma más natural.

Otro de los aspectos fundamentales a los que contribuye a desarrollar el MITAA es el aumento de la capacidad del estudiante para gestionar el tiempo de manera más eficaz. Esto supone el desarrollo de procesos de anticipación y de previsión, vinculados con su capacidad ejecutiva. En este sentido, conviene comenzar señalando que la gestión del tiempo es una función ejecutiva que condiciona el desarrollo eficaz y autónomo de los procesos de aprendizaje. Según expertos como Marina y Pellicer (2015), esta cualidad se construye en torno a la percepción del tiempo (nivel de consciencia del paso del tiempo, estimación del tiempo necesario para la realización de tareas, etc.) en combinación con otras funciones ejecutivas como el control atencional que permite mantener focalizada la atención para aprovechar el tiempo disponible.

Su valor, en términos de aprendizaje, es muy elevado por lo que expertos en la temática como Weinstein, Palmer y Shulte (1987) la incluyen como uno de los dominios específicos a evaluar mediante su inventario de estrategias de estudio y aprendizaje (*LASSI – Learning and Study Strategies Inventory*). Dada su importancia cabría esperar que las enseñanzas medias focalizaran parte de sus esfuerzos en asegurar un adecuado nivel en esta habilidad. Sin embargo, estudios como los de Weinstein (1994) demuestran

que los alumnos universitarios presentan graves problemas para estimar el tiempo que les llevará completar distintas tareas académicas, mientras que otros como Gettinger (1985) obtienen resultados similares en poblaciones más jóvenes.

Las carencias detectadas por estos estudios ponen en peligro todo el dispositivo de aprendizaje que el alumno construya a partir de este punto, ya que, por ejemplo, el establecimiento de metas correrá el riesgo de ser irreal y poco ajustado ante la incapacidad de los estudiantes para prever los pasos requeridos para el cumplimiento de las tareas y, por consiguiente, el tiempo a emplear en ellas (Zimmerman, Greenberg & Weinstein, 1994). El despliegue de actuaciones destinadas a incrementar esta cualidad entre los estudiantes es por tanto una necesidad crucial de la enseñanza actual.

Trabajos como los de Weinstein y Mayer (1986), Weinstein y Meyer (1991) o Zimmerman y Martínez-Pons (1986) sugieren que el aprovechamiento efectivo del tiempo académico de estudio es consecuencia de la aplicación de estrategias de aprendizaje como el establecimiento de metas y la planificación. Es debido a esto por lo que el MITAA recogido en el presente documento incorpora entre sus principios la planificación estratégica de tareas. En este sentido, los resultados obtenidos tras la aplicación de este enfoque de trabajo no solo han mostrado una mayor capacidad del estudiante a la hora de resolver las tareas, sino también, y lo que es más importante, una mejora en la frecuencia con la que utiliza estrategias organizativas para enfrentarse a ellas (Casado, 2018).

Esta situación conlleva el desarrollo asociado de una variable tan relevante como es la responsabilidad hacia el aprendizaje. Esta responsabilidad requiere de un compromiso por parte del estudiante y, por ende, de una aceptación del cómo, cuándo y de qué manera afrontará las tareas. En este sentido, cabe anticipar que si el estudiante es capaz de afrontar las actividades escolares de un modo más eficiente, el volumen de tareas a realizar en el contexto doméstico disminuirá.

La disminución de las tareas domésticas (o simplemente la posibilidad de organizar y distribuir libremente sus propios tiempos de trabajo) quizá, sea la mejor explicación a las mejoras que suelen mostrar los estudiantes que emplean estrategias de autorregulación en cuanto a su motivación y su implicación hacia el aprendizaje (Pintrich, 2000; Pintrich & DeGroot, 1990; Rheinberg, Vollmeyer & Rollet, 2000; Schunk, 1994; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990; etc.). Estos estudios confirman los resultados obtenidos por Patall, Cooper y Wynn (2010), quienes encuentran que la posibilidad de

elegir la asignación de deberes escolares genera en los alumnos una mayor motivación intrínseca, incrementa su sensación de competencia, aumenta la tasa de realización e incluso mejora sus resultados en los test de rendimiento. Setz (2015) obtiene resultados similares al comparar la motivación de los estudiantes con la posibilidad de elegir la dificultad de los deberes.

Es interesante profundizar en el origen de esta vinculación para explicar mejor los resultados obtenidos. En este sentido, la motivación en términos de autorregulación del aprendizaje está condicionada por diversos factores. Así, según señalan Sperling, Howard y Staley (2004), el nivel de metacognición y la motivación experimentada por los alumnos están directa y significativamente relacionados, lo que podría explicar en parte el éxito de planteamientos como el MITAA si se tiene en cuenta la elevada implicación metacognitiva que introducen muchas de las técnicas y estrategias empleadas (planificación, selección de metas, autoevaluación, automonitorización, etc.). En esta misma línea, Zimmerman (1994) señala la necesidad de incrementar la participación del alumno en este tipo situaciones ya que la posibilidad de elección y el control son los sellos distintivos de las dinámicas basadas en la autorregulación del aprendizaje.

Por último, numerosos estudios centrados en la adquisición de autonomía por parte de los alumnos y en la utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje insisten en señalar la relevancia en este ámbito de los procesos de evaluación formativa y compartida (Borkowski, Weyhing & Carr, 1988; Kurtz & Borkowski, 1984; Schunk & Swartz, 1993a, 1993b; etc.). La incidencia que ejercen las técnicas de evaluación formativa sobre los niveles de consciencia y metacognición mediante la difusión de informaciones de retroalimentación es evidente. En este sentido, conviene recordar que los procesos metacognitivos intervienen de manera relevante en la capacidad de autorregulación del aprendizaje (Butler & Winne, 1995; Labarrere, 1995; Sperling, Howard & Staley, 2004).

De este modo, aunque tal y como señala Zimmerman (1995) la autorregulación es un proceso muy complejo en el que intervienen multitud de factores más allá de la metacognición, lo cierto es que muchos de los problemas asociados a la capacidad del alumno para regular su aprendizaje son originados por errores en la monitorización del proceso (Baumeister & Heatherton, 2009), aspecto que depende en gran medida de las funciones cognitivas y metacognitivas que presenten los estudiantes. En esta misma línea, Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo (2015) confirman que este tipo de

propuestas generan más implicación en el proceso y un aumento de la responsabilidad (Hortigüela, Pérez-Pueyo, Abella & Saliceti, 2016).

La integración de los procesos de evaluación formativa en el marco de programas basados en la autorregulación parece, a la vista de esta interrelación, una decisión inteligente que debería conducir a una mejora de la calidad de los procesos educativos. En este sentido, existen numerosos estudios que demuestran la eficacia de este tipo de planteamientos desde el punto de vista metacognitivo (Hudesman et al., 2013; King, 2003; etc.) e incluso cómo la utilización de estrategias de evaluación formativa fomenta la implicación de los estudiantes en procesos de autorregulación del aprendizaje (Weldmeskel & Michael, 2016). Del mismo modo, Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo (2015) señalan que la combinación de estrategias activas de aprendizaje (como la autorregulación) con procesos de evaluación formativa incrementa la implicación y la responsabilidad de los alumnos hacia el aprendizaje.

Especialmente interesantes para visibilizar la importancia de incorporar los procesos de evaluación formativa a las dinámicas de aprendizaje autorregulado resultan los hallazgos realizados por Paris y Newman (1990). Estos autores llevan a cabo un estudio acerca del desarrollo evolutivo de la autorregulación, encontrando que, aunque los estudiantes rara vez piensan en su ejecución (Skinner, Chapman & Baltes, 1988) y piensan que con esforzarse es suficiente (Dweck & Elliot, 1983), progresivamente van siendo conscientes de que el esfuerzo por sí solo no garantiza el éxito (Nicholls, 1978, 1984). Esta evolución denota un mayor conocimiento de los factores implicados en el proceso y una mayor capacidad metacognitiva.

Tanto las familias como los docentes implicados en procesos de evaluación formativa suelen manifestar cambios sustanciales en el nivel de consciencia que los alumnos hacia el proceso de aprendizaje especialmente cuando se utilizan instrumentos como planes de trabajo y rúbricas (Casado, 2018). Estos resultados parecen ir en la misma línea que otros estudios sobre la temática en donde se comprueba el potencial de este tipo de instrumentos para el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje y el incremento de la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Así, trabajos como el de Panadero y Romero (2013) en el ámbito universitario parecen indicar que los grupos que utilizan rúbricas emplean con mayor frecuencia estrategias de aprendizaje, obtienen mejores resultados y alcanzan una mayor precisión en sus observaciones que los alumnos del grupo experimental.

CAPÍTULO 3 | DE LA TEORÍA AL AULA: EL MITAA PASO A PASO

Sin duda, este capítulo contiene la esencia del libro. La intención es servir de guía práctica y sencilla a cualquier docente que quiera comenzar a poner en práctica el MITAA.

Por ello, se comienza presentando y aclarando los principios más destacados sin profundizar sobre ellos, pues posteriormente se irán retomando durante la descripción de los distintos pasos a seguir para aplicar el MITAA. Será en este momento donde se explicará paso a paso qué habría que hacer para convertir una clase tradicional/habitual (explicaciones magistrales, profesor gestionando los tiempos de trabajo comunes para todos, correcciones masivas, deberes para hacer en casa...) en una clase que fomenta la autonomía desde el planteamiento del MITAA.

Se finalizará realizando una reflexión crítica sobre las limitaciones de la propuesta. No en vano, debemos recordar que es una metodología de transición hacia las metodologías activas que pretende fomentar y conseguir autonomía en el alumnado y, aunque ésta no es lo único necesario para que el sistema educativo cambie, sí es fundamental.

3.1 Principios del MITAA

Para poder llevar a la práctica el planteamiento educativo que se presenta en este documento resulta imprescindible comprender los principios pedagógicos, didácticos y organizativos sobre los que se sustenta. Son los siguientes:

1. Intervención magistral reducida
2. Participación responsable en el aprendizaje
3. Planificación autónoma del trabajo
4. Autogestión de los deberes escolares
5. Corrección autónoma de tareas

6. Gestión eficaz del tiempo
7. Evaluación continua y formativa
8. Aprendizaje contextualizado e individualizado
9. Tratamiento inclusivo de la diversidad
10. Ambiente autónomo de trabajo

Estos principios se describen a continuación de manera detallada (tabla 8), pero para una lectura más exhaustiva se recomienda consultar la investigación de Casado (2018) donde se profundiza más ampliamente en cada uno de ellos (tabla 8):

Tabla 8: Síntesis de los aspectos más relevantes de los principios del MITAA

1	Intervención magistral reducida
<p>Este primer principio de funcionamiento alude a la necesidad de reducir las explicaciones magistrales del profesorado.</p> <p>Está demostrado que este método de enseñanza solo es efectivo en situaciones muy concretas que pocas veces coinciden con las que se dan en las aulas de Primaria y Secundaria, por lo que se propone su sustitución por otras alternativas.</p> <p>Se plantea que las explicaciones magistrales se concentran en momentos puntuales de la unidad y siempre en una proporción menor que los tiempos de trabajo personal. Se trata de que el profesor intervenga poco ante el grupo-clase al completo y mucho más a nivel individual (resolviendo dudas puntuales en alguna actividad, aclarando contenidos, etc.).</p>	
2	Participación responsable en el aprendizaje
<p>El modelo se asienta sobre la férrea convicción de que para desarrollar la autonomía de los alumnos (y de las personas en general) resulta imprescindible que éstos se sientan partícipes del proceso, y eso implica tener la posibilidad de asumir responsabilidades en el proceso.</p> <p>Estas responsabilidades pueden manifestarse de múltiples formas (a través de decisiones puntuales sobre la forma de trabajar, la carga de tareas o el lugar en el que se realizan). La aceptación de estas responsabilidades lleva implícita a su vez la aceptación de sus posibles consecuencias; lo que a su vez incrementa la implicación de los alumnos hacia el proceso.</p>	

3 Planificación autónoma del trabajo

Uno de los principios más importantes del modelo alude a la necesidad de proporcionar a los alumnos la posibilidad de planificar sus tareas escolares. Este procedimiento constituye una estrategia básica de autorregulación del aprendizaje y al mismo tiempo, una función ejecutiva clave para un adecuado funcionamiento autónomo de la persona.

En él se ven implicados distintos factores, como la percepción y el conocimiento que tienen los alumnos de sus propias características, la capacidad de anticipación que presentan o su habilidad para gestionar el tiempo disponible. Precisamente por ello ocupa un lugar central y destacado en el marco de aplicación del presente modelo.

4 Autogestión de los deberes escolares

Este principio es una consecuencia lógica de los dos anteriores, ya que una de las primeras decisiones que tendrán que tomar los alumnos en el marco de los procesos de planificación tiene que ver con la forma en la que gestionan las tareas escolares, siendo una decisión relevante el lugar en el que decidan hacerlo.

De esta manera, los alumnos decidirán libremente si desean llevar deberes para casa o no; siempre y cuando se comprometan a cumplir los acuerdos alcanzados en cada caso. Para ello deberán desarrollar una noción de responsabilidad y un compromiso muy elevados, que irán adquiriendo inevitablemente a partir de la utilización de estas estrategias de planificación.

5 Corrección autónoma de tareas

Siempre que sea posible, la corrección de las actividades más sencillas será desarrollada de manera autónoma por los alumnos, utilizando para ello solucionarios o fichas de autocorrección elaboradas para tal fin.

Esta medida permite aprovechar mejor los tiempos disponibles y hacer más efectivo y funcional el proceso de corrección. Además, permite a los alumnos ser más conscientes de sus errores y participar activamente en su corrección lo que incrementa la significatividad de ésta.

6 Utilización eficaz del tiempo

Este principio se encuentra dirigido tanto a alumnos como a profesores. En el caso de los estudiantes pretende remarcar la necesidad de que éstos dispongan de libertad para gestionar el tiempo según sus intereses y necesidades (tanto en el contexto escolar como en el doméstico). Se considera que de este modo los alumnos aprovecharán mejor el tiempo y el aprendizaje será más funcional y adaptado a sus individualidades.

En el caso de los docentes, este principio pretende asegurar el máximo aprovechamiento de las sesiones, haciendo hincapié en la necesidad de utilizar estrategias que eviten malgastar el poco tiempo disponible (colas para corregir, explicaciones magistrales repetitivas, etc.).

7 Evaluación continua y formativa

Los procesos de evaluación suponen un elemento clave para el modelo y condicionan su desarrollo de manera relevante.

Cualquier intento de cambio a nivel educativo debe afectar, en primer lugar, a los procesos vinculados con la evaluación, ya que, en caso contrario, cualquier iniciativa, por buena que sea, estará condenada al fracaso. Como consecuencia de ello, el modelo apuesta por un enfoque continuo y formativo de la evaluación en el que los alumnos recibirán un feedback constante y variado acerca de su trabajo durante el proceso de aprendizaje a través de la utilización de distintos instrumentos diseñados para tal efecto.

8 Aprendizaje contextualizado e individualizado

Este principio vendría a reforzar a los recogidos en las distintas normas legales que en materia de educación se han ido publicando durante las últimas décadas y que, sin embargo, a veces no se han terminado de materializar en las aulas.

Su cumplimiento en el marco del presente modelo asegura, entre otras cosas, que cada alumno recibe explicaciones individuales acordes a su nivel de comprensión, que los estudiantes realizan actividades variadas y adaptadas a sus dificultades específicas, que se respetan los distintos ritmos de trabajo de cada persona, etc.

Además, las tareas propuestas plantearán, en la medida de lo posible, situaciones prácticas en las que los alumnos tendrán la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en contextos representativos para ellos.

9 Tratamiento inclusivo de la diversidad

Este principio se fundamenta, como en el caso anterior, en la propia ley educativa y trata de asegurar el cumplimiento de una premisa tan básica como es la atención a la diversidad.

La construcción del MITAA se asienta sobre el enfoque de *diseño universal para el aprendizaje*, desde el cual la inclusión del alumnado se afronta desde un planteamiento mucho más integrado que la tiene presente desde el origen del propio modelo.

Esta situación se manifiesta mediante la aplicación del MITAA en forma de medidas variadas que van desde el trabajo en el aula del profesorado de apoyo y refuerzo educativo (lo que garantiza un óptimo aprovechamiento de los recursos humanos dirigidos a atender a la diversidad) hasta la utilización de actividades flexibles cuya estructura permite adaptarse a distintas situaciones y contextos sin perder la esencia (edades, dificultades de aprendizaje, etc.).

10 Ambiente autónomo de trabajo

El modelo se fundamenta sobre la idea de que la autonomía no solo se desarrolla mediante la utilización y adquisición progresiva de estrategias de autorregulación, sino que también es posible incrementarla mediante la adecuada gestión de los espacios y los materiales del aula.

Como consecuencia de ello, la aplicación del modelo implicará la ubicación en el aula de distintos espacios para la realización de actividades diversas a los que los alumnos se podrán desplazar libremente, siempre y cuando no interrumpan el trabajo de sus compañeros. De igual manera, los materiales de trabajo necesarios para desarrollar cada actividad estarán siempre al alcance de los alumnos y se distribuirán de manera ordenada en los distintos espacios del aula habilitados para ello.

Estas medidas, entre otras, contribuirán a generar un aula autónoma que comenzará a trabajar de forma independiente sin estar tan condicionada por las órdenes del profesor.

Estos principios rectores constituyen el armazón sobre el cual se construye todo el dispositivo pedagógico que da lugar al MITTA. Su naturaleza hace que sean válidos para cualquier etapa y nivel educativo por lo que cualquier docente que desee ponerlos en práctica tan solo tendrá que realizar las correspondientes adaptaciones a la edad de los alumnos con los que vaya a trabajar.

De este modo como ya se ha comentado anteriormente, sería necesario realizar adaptaciones sustanciales en los procesos de planificación y autoevaluación en las etapas inferiores, en las que los alumnos muestran una menor capacidad de abstracción. Mientras que sin embargo en las etapas superiores cabría centrarse más en estos aspectos al haberse desarrollado mucho más ampliamente los procesos metacognitivos a lo largo de los años de escolaridad.

Sea como fuere, la combinación de estos principios educativos dará lugar a un enfoque particular, original y único cuya efectividad ya ha sido demostrada tanto a nivel científico como a pie de aula.

En este sentido, pese a que los mayores beneficios se lograrán cuando el modelo metodológico empleado tenga en cuenta todos los principios de manera global, también sería posible trabajar de manera aislada cada uno de estos principios sin embargo esta medida restaría efectividad, coherencia y funcionalidad a la propuesta.

Existen múltiples formas de combinar estos y otros principios educativos igualmente válidos y es responsabilidad del docente afrontar el proceso con una visión abierta, alejada de los dogmatismos propios de otras épocas para no desaprovechar la gran diversidad de métodos y estrategias metodológicas que existen actualmente.

3.2 Aplicación del MITAA paso a paso

A modo de orientación y desde nuestra experiencia, estos son los pasos a seguir para implantar el MITAA en el contexto escolar:



Imagen 2: Infografía de los pasos recomendados para implantar el MITAA

La intención fundamental del presente documento es hacer más accesible al profesorado el MITAA, objeto de estudio en la investigación de Casado (2018). Se pretende generar un material práctico cuya consulta resulte ilustrativa y sirva de guía para el profesorado que desee poner en práctica el modelo con la seguridad de obtener los mismos resultados que la citada investigación.

Los docentes que desean iniciar el proceso de transición hacia planteamientos más activos de aprendizaje ya tienen suficientes preocupaciones en su cabeza como para añadir alguna más a su trabajo. Por esta razón, en el presente apartado se recogen una serie de pasos o recomendaciones prácticas muy ilustrativas que resultan adecuados seguir para implantar el MITAA de manera efectiva en los centros escolares.

¿Es esta la única forma posible de hacerlo? Obviamente no. Tan solo se trata de una secuencia orientativa que la experiencia nos ha permitido comprobar que funciona. Existen muchos otros caminos que permiten alcanzar el objetivo de desarrollar la autonomía de los alumnos y cada docente deberá decidir qué decisiones se ajustan mejor a sus circunstancias.

De este modo, en los siguientes apartados se irán describiendo de manera detallada cada uno de los citados pasos, concretando y analizando los aspectos más relevantes a tener en cuenta, temporalizando cada actuación y proporcionando ejemplos contextualizados de cada una de ellos.

Para hacer lo más accesible posible al lector la consulta de esta información cada uno de los siguientes apartados se corresponderá con uno de los pasos a seguir para la aplicación del MITAA. Dentro de cada apartado la información se ha diferenciado en dos partes:

- **Primera parte:** cada paso es introducido y contextualizado con una breve explicación teórica que aclara su pertinencia así como las actuaciones a desarrollar. Se busca que el lector comprenda el sentido y la importancia de cada fase del proceso para así favorecer su comprensión global.
- **Segunda parte:** tras la introducción explicativa de cada paso se incluye un ejemplo práctico que permitirá al lector comprender de manera más contextualizada aún las actuaciones descritas. Son casos reales que incorporan imágenes, instrumentos o tablas que acercan y aclaran los conceptos tratados en cada caso.

Así pues, llegados a este punto, rogamos al lector que afronte la consulta de este material con exigencia: hemos cuidado con mimo el documento pero pese a todos nuestros esfuerzos por tratar de ser claros y concisos en nuestros planteamientos es posible que aún queden aspectos susceptibles de aclarar, profundizar o incluso reformar. En ese caso invitamos al lector a compartir sus impresiones, dudas o propuestas de mejoras con nosotros a través de los diversos cauces disponibles que ofrece el **Grupo Actitudes** (página web, redes sociales, email, etc.).

Estamos convencidos de que solo a través del intercambio y de los procesos de reflexión conjunta se puede seguir avanzando en este camino tan maravilloso que es la Educación. Así pues... ¿comenzamos el viaje?

PASO 0 Actualización del sistema de evaluación

Desde que el sistema educativo actual descubriera de manera generalizada la innovación educativa son muchos los docentes que han comenzado a coquetear con las metodologías activas. Sin duda, una gran noticia, pues indica que muchos consideran necesario el cambio. Sin embargo, la eficacia requiere de los docentes un proceso de evolución, de transición pedagógica, didáctica y profesional que, para muchos de los precavidos (incluso de los reacios al cambio), es difícil de aceptar. Cambiar eficazmente requiere afrontar de manera sistemática, coherente y constante un proceso de formación permanente que vaya más allá de la asistencia a un curso en el que se explican los aspectos fundamentales de tal o cual metodología, de la experimentación de dos o tres estrategias o técnicas, o de ponerse a “gamificar” y a utilizar apps con el fin de aparentar innovación, pero sin realizar verdadera innovación educativa (Pérez-Pueyo, Casado & Hortigüela, 2019). Si el docente pretende que el cambio sea evidente en el día a día de su aula debe analizar y valorar qué funciona y qué no; pero, sobre todo, para qué se lleva a cabo... Si no genera un cambio en el proceso de aprendizaje (simplemente en la estética), no se debería considerar innovación educativa, ni considerarse más allá de la consecución pasajera de una motivación transitoria. Es imprescindible constatar que realmente genera aprendizaje.

La experiencia de estos últimos años en los que muchos docentes están probando las metodologías activas es que a corto plazo resultan atractivas, pero a medio-largo plazo dejan de serlo y aparecen los problemas. Al abordar la evaluación, en realidad la calificación, muchos encuentran dificultades para combinar los sistemas tradicionales (exámenes, test, etc.) con los enfoques metodológicos basados en el aprendizaje activo. Y es que resulta imprescindible comprender que evaluación y metodología siempre van de la mano.

Por ello, sea por ser prudentes o por querer que el cambio metodológico sea eficaz, la primera modificación que se debería aplicar tendría que estar relacionada con la introducción de procesos de evaluación formativa, dejando de lado por el momento la calificación, que posteriormente solo será una consecuencia lógica del cambio (Pérez-Pueyo, 2018; Pérez-Pueyo,

Casado & Hortigüela, 2019). En este sentido, se debe tener claro que evaluar no es calificar, ya que debemos recordar que todo proceso de calificación ha requerido de un proceso previo de evaluación, pero no al revés; pues todo proceso de evaluación no implica que se deba llegar a calificar (López-Pastor, 1999, 2006; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

En cualquier caso, las pruebas rígidas y cerradas ya no sirven, puesto que en un contexto activo de aprendizaje es la evaluación formativa la que mejor se adapta a las circunstancias cambiantes y la que más información proporciona al alumno sobre su dinámico proceso de aprendizaje. Así pues, teniendo esto en cuenta, sería recomendable seguir una secuencia lógica de intervención que permitiera ir introduciendo de manera progresiva procesos básicos de evaluación formativa en las aulas. Una posibilidad podría ser la siguiente:

Seleccionar una o dos actividades de las que se realicen cotidianamente en el aula (mejor si se produce en más de una materia): por ejemplo, la valoración de un trabajo de síntesis de 500 palabras (Pérez-Pueyo & Heras, 2016), de una exposición oral (Casado & Pérez-Pueyo, 2014a), del cuaderno de clase (Casado & Pérez-Pueyo, 2014b) o de la explicación de un concepto utilizando las TIC (Recio & Pérez-Pueyo, 2018); que como se puede comprobar, no son específicas de una materia.

Seleccionar el procedimiento y el instrumento de evaluación adecuado: procedimientos podrían ser la observación sistemática, el análisis de la producción, la autoevaluación, la coevaluación, etc. (Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2017). Y respecto a los instrumentos, dependiendo del nivel de objetividad, detalle en el feedback o complejidad del mismo podrían elegirse desde los más sencillos (como las listas de control, las escalas verbales o numéricas) a las más complejas (como las rúbricas, las escalas de valoración o las graduadas) (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Planificar un proceso de evaluación formativa. Se debe comenzar explicando al alumnado en qué consiste la actividad exactamente, qué instrumento se va a utilizar para llevar a cabo su valoración y cómo se debe utilizar (proceso de andamiaje o scaffolding). A continuación, se deberá concretar en el horario o en el calendario (según el nivel educativo) cuándo se llevarán a cabo los procesos de evaluación formativa que permitirán al alumnado valorar cómo va el trabajo y qué debe hacer para mejorar el resultado; este proceso puede ser desarrollado a través de heteroevaluaciones (realizadas por el docente), autoevaluaciones (realizadas por el propio alumno) y/o coevaluaciones (realizadas por un compañero), pero en todos los casos utilizando el mismo instrumento con el que el docente llevará a cabo el proceso de calificación final. La intención no es otra que conseguir

que el alumnado forme parte de su propia evaluación y, por lo tanto, de su proceso de aprendizaje.

Finalmente, se deberá concretar el momento de la entrega del producto para la calificación, que puede ser una responsabilidad exclusiva del docente o bien estar completada con procesos de autoevaluación o coevaluación que dan lugar a procesos triádicos en los que coexisten los tres, para comprobar la coherencia y justicia del proceso seguido en relación a la valoración del resultado de la producción (Pérez-Pueyo, 2018). En este momento, lo que se pretende es que el alumnado comprenda que la valoración de su trabajo nada tiene que ver con la subjetividad o el capricho en la valoración, sino con la utilización de unos criterios objetivos compartidos incluso por él mismo.

Si se analiza detenidamente lo que se acaba de presentar se llegará rápidamente a la conclusión de que la introducción de procesos de evaluación formativa es ya, en sí misma, un cambio metodológico (el primero de todos los que habría que implementar). Por esta razón, cualquier docente que quiera comenzar a caminar hacia los enfoques activos de trabajo en el aula, pero que no se sienta seguro de cambiar su metodología (al afectar ésta a elementos estructurales de su día a día), sólo tiene que comprobar cómo se altera (y mejora) la rutina cotidiana de aprendizaje al introducir pequeñas modificaciones en los procesos de evaluación.

Pero a los más atrevidos, que además quieran modificar elementos estructurales de su metodología para hacerla más coherente con los principios educativos actuales, les rogamos que continúen leyendo: paso 1.

Ejemplo:

Evaluación formativa y expresión oral

Una buena forma de comenzar a introducir instrumentos de evaluación formativa en el aula podría ser a través de actividades puntuales que giraran en torno a aprendizajes de carácter competencial. Este tipo de actividades no supondrán un gran cambio a nivel organizativo o estructural por lo que resultará fácil incluirlas en la dinámica habitual de las clases para cualquier profesor.

En este sentido, la competencia lingüística ofrece una amplia gama de variedades de aprendizajes muy fácilmente trabajables desde cualquier área. A modo de ejemplo, en 5º de Primaria se podría proponer trabajar la expres-

sión oral a través del contenido del área de Lengua de los discursos y más concretamente, los discursos políticos.

¿Ha sonado natural?	
A	¡RECÍEN EXPRIMIDO! <i>Ha hablado muy natural, como si no le costara.</i>
B	¿ERES UN ROBOT? <i>A veces ha sonado bien, pero otras parecía muy memorizado.</i>
C	¡PAPAGAYO! <i>Todo ha sonado muy memorizado. ¡Parece que solo repetía!</i>
¿Ha sido interesante?	
A	¡CÓMO ENGANCHÁ! <i>No he podido dejar de escuchar lo que decía... ¡Qué interesante!</i>
B	BUEEEENO... <i>A veces aburrí un poco (no hizo atractivo el tema).</i>
C	ESO YA LO HA DICHO <i>Se repitió mucho y le ha dado vueltas a la misma idea todo el rato.</i>
¿Sabía de lo que hablaba?	
A	TOTALMENTE <i>Se lo ha preparado y conoce el tema.</i>
B	NO PARECE <i>Se ríe, parece que estaba de cochondeo, improvisó...</i>
¿Se ha entendido lo que decía?	
A	¡LOCUTOR DE RADIO! <i>Ha hablado despacio, vocalizando y en un tono que todos oíamos bien.</i>
B	¿QUÉ HA DICHO? <i>A veces hubo que decirle que repetiera para que le entiéramos.</i>
C	¿ES INGLÉS? <i>Casi no se ha entendido nada de lo que ha contado.</i>
¿Ha utilizado estas expresiones: "Por otro lado...", "Además...", "Más adelante"...	
A	¡SÍ! <i>En algunos momentos las ha dicho para pasar de un tema a otro.</i>
B	ACEPTABLE <i>No ha utilizado esas expresiones, pero tampoco usó coletillas.</i>
C	COLETILLAS <i>De vez en cuando dijo "eEEEE", "mmmm", "¿Vale?", "yyyyyy", etc.</i>
¿Ha usado bien su lenguaje corporal?	
A	¡YA LO CREO! <i>No ha parado de moverse, ha mirado a todo el mundo, ha usado los brazos.</i>
B	¡EH, QUÉ ESTAMOS AQUÍ! <i>Sólo miró al profesor o a un compañero todo el rato.</i>
C	¿ESTÁ VIVO/A? <i>No ha mirado a nadie y ha utilizado poco los brazos. Casi no se ha movido...</i>



Imagen 3: Escala de valoración utilizada para valorar la expresión oral de los alumnos y ejemplo de la intervención de un estudiante.

Tras escuchar algunos ejemplos y visualizar algunos discursos clásicos y memorables de la historia, los alumnos tendrán la oportunidad de diseñar su propio discurso siguiendo las indicaciones del profesor. Se tratará de una intervención corta que podrán memorizar rápidamente.

Antes de comenzar, el docente les proporcionará el instrumento que será utilizado para evaluar su intervención. Además, en este caso en concreto, les adelantará que serán ellos mismos quienes, en grupos, valorarán la calidad del trabajo de sus compañeros tomando como referencia los indicadores recogidos en el instrumento.

Al haberles proporcionado el documento con anterioridad, el docente se asegura de que los alumnos conocen los criterios en base a los cuales se les va a evaluar y de que los podrán tener en cuenta, si así lo consideran (que sería lo más lógico), durante la construcción y reproducción de su discurso.

PASO 1 Valoración del nivel de autonomía de los alumnos

Antes de implementar cualquier medida en materia de autonomía es necesario comprobar si los alumnos presentan una carencia o necesidad real en relación a este aspecto. Esto es, se debe comprobar hasta qué punto los alumnos muestran comportamientos y hábitos de trabajo autónomo en su día a día o no lo hacen.

En caso de que esta valoración fuese favorable (es decir, en caso de contar en su mayoría con alumnos autónomos), lo más recomendable sería avanzar directamente hasta el paso 15, ya que los resultados mostrarían que la clase ya estaría preparada para afrontar el desarrollo de metodologías activas más complejas (como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje-servicio, por ejemplo).

Sin embargo, esto no es algo habitual, ya que los estudiantes suelen alcanzar las etapas superiores de formación (como la universidad) con grandes carencias en el área de autonomía e iniciativa personal (Allgood et al., 2000; Tuckman, 2003). Así pues, si la valoración fuese desfavorable, quedaría justificada la necesidad de introducir medidas metodológicas dirigidas a subsanar las carencias detectadas y a preparar a los alumnos para situaciones de aprendizaje más complejas y con un carácter más activo. Es en este escenario donde tendría sentido plantear una posible aplicación del MITAA.

Existen múltiples formas de valorar la autonomía de los estudiantes. Una posible opción sería utilizar un instrumento específico para recoger información sobre los hábitos de trabajo de los alumnos, como pueden ser los cuestionarios (la bibliografía está repleta de ejemplos de este tipo de materiales destinados a tal fin). Estas medidas pueden proporcionar información muy interesante, pero al mismo tiempo también puede estar distorsionada por factores no controlados (como la propia percepción de autoeficacia de los alumnos o el desconocimiento de las estrategias de aprendizaje autorregulado por parte de las familias, por ejemplo). Esta siempre será una valoración subjetiva de lo que los alumnos o sus familias creen saber acerca del tema y, además, su desarrollo supone llevar a cabo un proceso algo pesado (solicitud de permisos a familias, análisis e interpretación de datos, etc.).

Una alternativa menos compleja y quizá más recomendable desde el punto de vista de la funcionalidad podría consistir en llevar a cabo un proceso de observación sistemática acerca de cómo se desenvuelven los alumnos durante la realización de sus tareas escolares cotidianas. En este sentido, es probable que muchas de las situaciones que se generen durante el trabajo diario proporcionen claros indicios sobre el nivel de autonomía que presentan los alumnos.

El docente podría tener una idea más o menos aproximada de estos valores tras varios días de observación, según el tiempo que comparta con ellos (realizando una observación sistemática con un instrumento adecuado a la situación a observar). Pero si se quisieran acortar los plazos, se podría diseñar una actividad concreta para llevar a cabo esta valoración. De esta forma, el docente tendría un mayor margen para introducir condicionantes que obliguen al alumno a demostrar su autonomía, permitiéndole así identificar sus niveles mucho más rápidamente. Cualquier tarea serviría a este propósito siempre y cuando sea realizada en clase y tenga una cierta complejidad desde el punto de vista de la autonomía: intervención del trabajo en grupo, incorporación de tareas encadenadas y complejas, margen temporal gestionado libremente, etc.

Sea como fuere, durante este periodo, el docente irá observando hasta qué punto los alumnos demuestran capacidad para ir gestionando de manera autónoma las distintas situaciones que se les irán presentando, analizando el grado de madurez de las funciones ejecutivas implicadas, las estrategias de autorregulación que van aplicando o el nivel de autoconocimiento que demuestran en sus actuaciones.

Para orientar el desarrollo de este proceso podría emplearse las siguientes listas de control, en función de que quieras indicar los comportamientos en sentido positivo o negativo (tabla 9):

Tabla 9: Listas de control de características y evidencias observables en torno a la autonomía de los alumnos.

Alumnos poco autónomos		Si	No	Alumnos muy autónomos		Si	No
Piden permiso constantemente para cualquier cosa				Muestran iniciativa y hacen las cosas sin preguntar			
Es necesario recordarles constantemente la tarea que tie-				Trabajan sin que el profesor les diga lo que tienen			

nen que hacer porque se pierden con facilidad			que hacer		
Preguntan constantemente porque no entienden la tarea o no saben lo que tienen que hacer			Apenas preguntan porque saben lo que deben hacer y lo hacen		
Se despistan con facilidad y tardan en empezar, por lo que su ritmo de trabajo es lento.			Tienen un ritmo ágil de trabajo. Se mantienen centrados en la tarea, sin despistes, ni faltas de atención.		
Comienzan a trabajar impulsivamente, sin pensar en qué sería más lógico hacer o siquiera plantearse lo que hay que hacer			Son ordenados y planifican antes de empezar lo que van a hacer		
Durante el trabajo grupal no se preocupan de llegar a acuerdos o los buscan mediante votación por mayoría			Durante el trabajo grupal tratan de ceder para llegar a un acuerdo consensuado		

Si los comportamientos observados se corresponden en su mayoría con los de la primera columna quedará patente entonces la necesidad de implementar medidas destinadas a incrementar la capacidad de trabajo autónomo de los alumnos.

Ejemplo:

Actividad *ad-hoc* para valorar autonomía

Para observar las habilidades que los alumnos de la clase poseen para el trabajo autónomo, se puede plantear la realización de una tarea concreta como la elaboración de un mural sobre un tema libre.

La producción incluirá imágenes (en fotografía o dibujo), un mapa conceptual y varios gráficos con datos relevantes sobre la temática. Al terminar

será necesario cumplimentar un cuestionario de autoevaluación. Los alumnos dispondrán de cinco sesiones para terminar el mural que, además, tendrá que ser realizado en grupos de cuatro o cinco personas.

Las características de esta tarea hacen que la capacidad para trabajar de manera autónoma se vea altamente comprometida, lo que resulta especialmente interesante si se quiere analizar su nivel de desarrollo. Esto se debe a que se trata de una actividad compleja (ya que implica la ejecución de varias subtarefas o subprocesos encadenados, que a veces no están expresados de forma explícita) que además requiere trabajar en grupo e incorpora procesos de autoevaluación.



Imagen 4: Los alumnos demuestran su autonomía durante la realización de un mural colectivo.

La observación de los alumnos durante su realización permitirá al docente tener una idea aproximada del nivel de autonomía que poseen y, por consiguiente, comprobar si están preparados para iniciar procesos vinculados a las metodologías activas (ya que este tipo de actividades de carácter abierto y complejo son muy habituales en estos planteamientos).

PASO 2 Explicación del sistema de trabajo a las familias

Por cuestiones deontológicas, el profesorado tendrá la obligación de compartir con las familias lo que pretende hacer con los estudiantes (no se debe olvidar que antes que alumnos, son hijos). De este modo, deberá proporcionar información amplia y exhaustiva sobre las actuaciones a desarrollar, los resultados esperados, los instrumentos a utilizar y todas aquellas otras cuestiones que pudieran suscitar dudas entre los familiares de los alumnos.

Esta medida, además de ser éticamente profesional, contribuye a convertir a las familias en aliados del proceso, al comprender las razones por las que se desea aplicar y las consecuencias directas que va a tener a corto-medio plazo en sus vidas y en las de sus hijos. Se evitan de esta forma el malestar, los roces y las fricciones que suelen generar los cambios que afectan al *statu quo* e implican salir de la *zona de confort*.

La adecuada gestión de este tipo de sentimientos y comportamientos puede condicionar el éxito o el fracaso de la propuesta. Si las familias no se muestran favorables, es difícil (por no decir imposible) que el modelo obtenga resultados positivos. No en vano, las familias constituyen un pilar fundamental en el proceso educativo y su intervención y participación en el mismo resulta clave para el éxito de cualquier sistema o planteamiento de aprendizaje.

Para anticiparse a esta situación, el docente debe esforzarse por explicar a los familiares implicados los aspectos más relevantes del proceso, mostrándose además dispuesto a responder a cualquier cuestión relativa al mismo, ya que ésta suele ser la mejor forma de transformar ese sentimiento innato de oposición frente al cambio en un deseo de colaboración.

El proceso de información a las familias, además, debe ser aprovechado para concretar lo que se les va a exigir durante la aplicación del modelo; es decir, lo que se espera de ellas. En este sentido, dado que el modelo pretende fomentar la autonomía de los alumnos, se deberá solicitar a los padres colaboración aludiendo a los modelos de crianza que se dan en los entornos domésticos y que deberán ir en consonancia con las medidas aplicadas en el contexto escolar.

De esta forma quedarán descartados los enfoques sobreprotectores basados en la “hiperpaternidad” (Millet, 2016) que implican “estar encima del niño o la niña constantemente, atendiendo o anticipando cada uno de sus deseos, estructurándoles sus jornadas (ocio incluido) y solucionándoles cada problema que les surja” (p. 14).

Esta forma sobreprotectora de entender la crianza de los hijos trae consigo una serie de consecuencias que es difícil compensar desde la escuela, al generar niños excesivamente dependientes, con un arraigado sentimiento de incompetencia. Son niños incapaces de aprender de sus errores que tienen miedo a equivocarse y que suelen presentar una muy baja tolerancia a la frustración (Marina, 2009; Naouri, 2005; López-Cheda, 2015). Muy al contrario, se les recomendará adoptar modelos menos directivos de crianza que fomenten la autonomía del alumno y que les permitan ser más responsables de sus vidas.

Por otro lado, también es preciso que el docente aproveche este momento inicial para señalar ciertos comportamientos que comenzarán a reproducir los alumnos durante el desarrollo de sus quehaceres cotidianos (ya sean escolares o domésticos). Con esta medida, el docente se anticipará y focalizará la atención de los padres y las madres en elementos que la progresiva implantación del modelo suele mejorar (como la motivación, el volumen de trabajo en casa, la organización de las tareas, la iniciación voluntaria del trabajo, la estructuración del espacio personal y del tiempo, etc.).

Esto ayudará a las familias a identificar más fácilmente los avances mostrados por sus hijos en materia de autonomía y reforzará la percepción de eficacia que tienen acerca del modelo, al confirmar los resultados anticipados en su momento por el profesor.

Ejemplo:

Reunión inicial de curso con las familias

La reunión inicial con las familias de los alumnos, que el docente mantiene al comienzo de cada curso, supone una ocasión ideal para presentar y explicar las actuaciones que se van a desarrollar en materia metodológica.

La reunión inicial siempre suele tener una gran afluencia de padres (es la convocatoria en la que se conoce al tutor o tutora del nuevo curso, se presentan las novedades del nivel, etc.) por lo que es muy recomendable que

el docente aproveche la ocasión para adelantar también las modificaciones metodológicas que se van a implementar.



Imagen 5: El docente explica a las familias el sistema de trabajo.

Una buena forma de hacerlo podría consistir en ir explicando punto por punto lo que va a suponer la implantación del MITAA a nivel de aula; especificando posibles cambios que se podrían comenzar a producir en el contexto doméstico. De forma sintética sería aconsejable abordar los siguientes asuntos en relación a este tema:

Explicar lo que los alumnos de estas edades son capaces de hacer por sí solos (dependiendo del curso): para comprobar cuántos de los padres o madres identifican estos hábitos en sus hijos.

Explicar el sistema de trabajo en el aula: para que comprendan de qué forma se va a intentar desarrollar la autonomía desde la escuela: tipo de tareas que van a tener que realizar, decisiones que van a poder tomar y aspectos controlados por el profesor, etc.).

Explicar en profundidad el funcionamiento de los planes de trabajo (con ejemplos en papel que puedan consultar): para que los comprendan y sepan cómo interpretarlos cuando los alumnos los lleven para casa.

Adelantar la posible evolución de los agrupamientos (primero en formato individual, luego en parejas y posteriormente en grupos reducidos): explicando su intencionalidad y las posibles consecuencias en términos de relaciones sociales y resolución de conflictos que se podrían producir.

Explicar el sistema autónomo de gestión de deberes escolares: por el cual no todos los niños van a llevar deberes y si los llevan no tienen por qué ser los mismos que los de otros compañeros.

Solicitar que involucren a sus hijos en sus tareas extraescolares: otorgándoles responsabilidades en su gestión (preparación del material, control de las horas de inicio y finalización, etc.) y en la organización de su tiempo libre (poniendo en su conocimiento eventos familiares que vayan a producirse, pidiéndole que anticipe cómo va a distribuir su tiempo entre sus tareas y el ocio, etc.).

Advertir posibles cambios en los hábitos y conductas de los alumnos: con la intención de orientar la atención de los padres hacia los resultados del proceso.

Establecer plazos aproximados para comenzar a detectar resultados: en relación a los hábitos de trabajo autónomo que demuestran los alumnos (en el primer trimestre...; en el segundo...; etc.).

Por supuesto, durante la reunión, el docente debe mostrarse abierto a aclarar cualquier posible duda que pueda surgir al respecto de los temas tratados, ya que así se asegurará de que los padres y madres asistentes habrán comprendido el fundamento y las propias actuaciones a implementar, por lo que podrán colaborar en su desarrollo más eficazmente.

PASO 3 Transformación del aula

Tanto la arquitectura de los centros como la organización de los espacios educativos condicionan en gran medida lo que sucede en las aulas (Acaso & Manzanera, 2015). En este sentido, expertos como Bosch (en Torres, 2016) otorgan a la gestión del espacio un papel clave en el desarrollo de la autonomía de los alumnos:

Es antinatural tener a estudiantes tan pequeños inmóviles en sus pupitres sin la posibilidad de desplazarse libremente y encontrar el entorno en el que se sientan más cómodos. [...] La escuela moderna tiene que adaptarse a esa realidad y el diseño del espacio puede cambiar el modo de pensar, funcionar y reaccionar. Este tipo de estructuras más flexibles incentivan al niño a tomar sus propias decisiones. (Bosch, en Torres, 2016)

Por tanto, si la intención es fomentar la autonomía del alumnado, los espacios de la clase se deberán adaptar para hacer el aula más accesible y funcional. Esta medida reducirá la dependencia de los estudiantes hacia el profesor e incrementará su capacidad para trabajar de manera autónoma.

Así pues, una clase que pretenda fomentar la autonomía del alumnado deberá permitir, entre otras cuestiones:

El trabajo simultáneo de los alumnos en tareas variadas: para ello será necesario diferenciar espacios dentro de la clase y asignar a cada uno de ellos una función diferente. La organización por *rincones de trabajo* suele ser una solución que se adapta perfectamente a las necesidades del MITAA.

El acceso libre al material necesario para realizar las actividades: al comienzo de cada unidad, el docente deberá depositar en el espacio habilitado para ello los recursos necesarios para la realización de las tareas, lo que implica que los alumnos tendrán acceso a ellos desde ese mismo momento. Esta medida contribuye a responsabilizar a los alumnos del cuidado y el mantenimiento de los espacios, aspectos que constituyen una verdadera prioridad en las aulas autogestionadas.

El máximo aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles: será preciso disponer de un cuadrante o similar que permita distribuir entre los

alumnos de manera equilibrada los tiempos de uso de cada dispositivo (ordenador, pizarra digital, miniportátiles, tablets, etc.).

El libre desplazamiento de los alumnos por el aula: las vías de paso hacia los distintos espacios de la clase deberán ser amplias y favorecer su uso habitual, sin que ello suponga molestias para los compañeros que estén trabajando. La disposición de las mesas y sillas de trabajo deberá ser flexible, permitiendo así su reorganización cuando sea necesario modificar los agrupamientos. La utilización de elementos amortiguadores del ruido (como pelotas de tenis en las patas de sillas y mesas) ayuda a hacer menos molesto este proceso.

Todas estas medidas contribuirán a generar un espacio mucho más funcional para el aprendizaje, al tiempo que permiten al alumno ir independizándose progresivamente de la figura del profesor.

Ejemplo:

Rincones de trabajo

Para que la clase deje de ser un espacio ajeno a los alumnos y pase a convertirse en una herramienta más para desarrollar su autonomía es preciso que el docente realice algunas pequeñas modificaciones.



Imagen 6: Clase organizada en torno a espacios o rincones de trabajo.

En primer lugar, el profesor tendrá que decidir los rincones o espacios que va a utilizar. Esto dependerá en gran medida de las tareas y de las áreas en las que se vaya a aplicar el modelo, pero existen rincones o espacios genéri-

cos válidos para casi cualquier contexto. Algunos ejemplos son los siguientes:

Rincón de corrección: en este espacio los alumnos dispondrán de “hojas de autocorrección” (o “solucionarios”) cuya utilización quedará restringida a ese rincón. El espacio podría estar ubicado en la mesa del profesor o en algún otro lugar de la clase que preferiblemente tenga buen acceso visual desde cualquier punto del aula.

Rincón del material: en él se ubicarán todas las fichas y materiales que necesitarán los alumnos para realizar las distintas tareas de la unidad. Para ello, es recomendable organizar los recursos mediante casilleros u organizadores vinculados a un código de color que identifique fácilmente las áreas con las que se relacionan (por ejemplo, Lengua: color rojo; Matemáticas: color azul; Ciencias Sociales: color morado; Ciencias Naturales: color verde; etc.). En este espacio, también se podrían ubicar los archivadores, carpetas, libros o cuadernos del alumnado. Es recomendable que este rincón se sitúe en un espacio alejado de la zona de trabajo personal, ya que a veces puede sufrir aglomeraciones y su uso intermitente por parte del alumnado a lo largo de las sesiones podría interferir en el trabajo de los estudiantes sentados cerca del mismo.

Rincón de la biblioteca: será un lugar tranquilo, apartado, al que los alumnos acudirán a descansar o desconectar de las rutinas diarias a través de la lectura. También es recomendable su separación de las zonas más ruidosas de la clase. Este espacio podrá ser utilizado para realizar otras tareas de carácter más práctico, por lo que el mobiliario empleado en su construcción deberá ser confortable y adaptable: suelo acolchado (con moqueta, alfombra o colchoneta), apoyos para la espalda (almohadas, cojines...), etc.

Rincón TIC: ubicado al lado de la PDI o del cañón proyector del aula, la creación de este espacio tiene sentido cuando no se dispone de dispositivos electrónicos digitales para cada alumno. Al generar un espacio dedicado a las TIC, se fomenta su utilización organizada ya que los alumnos podrán ir pasando por el mismo a lo largo de la semana.

Zona de trabajo personal: será el espacio destinado a que los alumnos realicen las tareas individuales asignadas. Su disposición puede ser variada según los agrupamientos del aula (pupitres individuales, emparejados, en grupo, etc.).

Rincón de experimentación: su función variará según la unidad didáctica o la asignatura. Si el diseño lo permite también podría ser utilizado para acoger tareas que impliquen el trabajo en grupo o en parejas por lo que se recomienda ubicar su emplazamiento en zonas alejadas de la biblioteca.

Una vez distribuidos los espacios, el docente deberá presentar los rincones a los alumnos para que los conozcan y los vayan interiorizando. De este modo, al comienzo del curso se realizará una explicación general de los rincones o espacios fijos que se mantendrán en todas las unidades. Esto ayudará a que los estudiantes adquieran una mejor noción de los mismos y, por lo tanto, interioricen mejor su funcionamiento, y adquiriendo así una mayor autonomía a la hora de desplazarse por el aula.

Conforme avance el curso es posible introducir cambios en los espacios que permitan modificar su funcionamiento. Por ejemplo, empleando rincones nuevos en cada unidad para la realización de tareas concretas. Incluso más adelante los propios alumnos podrán proponer actividades y diseñar espacios para su realización.

El uso de estos nuevos espacios se explicará al comienzo de cada unidad didáctica, momento que también será aprovechado para distribuir el uso de los dispositivos tecnológicos necesarios para la realización de algunas actividades de la unidad.

PASO 4 Familiarización con actividades que fomentan la autonomía

Cambiar siempre es complicado. La *zona de confort* es una realidad palpable (especialmente en el ámbito educativo) y resulta muy difícil superar el miedo y la sensación de inseguridad que se producen al explorar terrenos desconocidos. Por esta razón cualquier iniciativa de regeneración que pretenda tener éxito deberá ser abordada de forma cautelosa, proporcionando a sus protagonistas sensaciones positivas y agradables que reafirmen su decidida apuesta por el cambio.

En el contexto educativo, y más concretamente en el campo de la metodología, esta recomendación cobra si cabe una mayor relevancia, habida cuenta de la elevada repercusión que tienen los sistemas de enseñanza sobre los procesos de aprendizaje.

Coincidiendo con estas apreciaciones, nuestra experiencia nos ha permitido comprobar que la implantación del MITAA resulta mucho más efectiva cuando se comienzan realizando pequeñas modificaciones en las rutinas diarias, ya que estas irán preparando el terreno para los cambios sustanciales que se producirán más adelante. En este caso concreto es aconsejable comenzar introduciendo actividades puntuales dirigidas al fomento de la autonomía sin realizar ningún otro cambio a nivel organizativo, estructural o didáctico. Pero al principio lo que interesa es ir familiarizando a los implicados con ellas y para eso no es necesario implantar todo el modelo en su totalidad (de hecho, hacer esto podría incluso llegar a ser contraproducente).

Esta medida contribuirá, por un lado, a que los alumnos comiencen a interiorizar las estructuras y el funcionamiento de actividades que serán recurrentes cuando el modelo esté implantado. Esto permitirá agilizar los procesos de explicación y aprovechar el tiempo para aclarar otros aspectos novedosos que se vayan introduciendo y que sean susceptibles de generar dudas entre los estudiantes.

Por otro lado, esta medida también permitirá reducir las dudas e inseguridades que genera entre el profesorado la implementación de tareas novedosas. Al aplicarlas en un contexto conocido y controlado (en el que apenas se han introducido otros cambios) siempre resultará más fácil con-

trolar su desarrollo, comprender su funcionamiento, identificar sus puntos clave, conocer los aspectos que aún hay que pulir o analizar los elementos que pueden hacer que no funcione. Si estas comprobaciones hubiera que hacerlas con todo el sistema en marcha sería mucho más complicado poder focalizar la atención y atender a todas estas cuestiones.

Existen múltiples actividades prediseñadas que permiten fomentar la autonomía de los alumnos desde el contexto escolar. En el anexo 1, se recoge una descripción detallada de algunas de las que mejores resultados están proporcionando en los centros en los que se aplican. En esta fase inicial del proceso de implantación es recomendable recurrir a ellas, puesto que su funcionamiento ya ha sido probado y contrastado en distintos contextos y situaciones. Esta medida evitará imprevistos y permitirá al docente caminar sobre seguro. Más adelante, cuando disponga de mayor experiencia, el profesor podrá ir construyendo otras actividades (para o cual se aconseja que se sigan las indicaciones recogidas en el paso 5, relativo al diseño de unidades didácticas).

Ejemplo:

Trabaja con el MiniARCO

Existen multitud de materiales que pueden ayudar al docente a generar situaciones que fomenten la autonomía y que al mismo tiempo respeten los ritmos y necesidades individuales. Muchos de ellos, además, son fácilmente autoconstruibles. Estos materiales son una buena forma de familiarizar a los alumnos con esta nueva forma de trabajar, más autónoma e independiente.



Imagen 7: Estuches ARCO y MiniARCO con sus cuadernillos de actividades.

Un buen ejemplo de ello podríamos encontrarlo en los materiales de *ARCO* y *MiniARCO* (imagen 6). Este recurso consta de un estuche de piezas numeradas que se complementa con cuadernillos o fichas que incorporan preguntas y actividades de lógica-matemática, cálculo operacional, ortografía, lectura y prelectura y vocabulario en inglés.

cuadernillos o fichas que incorporan preguntas y actividades de lógica-matemática, cálculo operacional, ortografía, lectura y prelectura y vocabulario en inglés.

La opción *MiniARCO* incorpora 12 piezas y está enfocada a los primeros cursos de Educación Infantil y Primaria, mientras que el estuche *ARCO* consta de 24 piezas y está dirigida a los cursos superiores de Primaria. También existen otros estuches orientados a los más pequeños con actividades mucho más adaptadas, como el *BambinoARCO*.



Imagen 8: Alumnos de 6º realizando actividades con el MiniARCO.

Existen múltiples formas de utilizar el material, pero una actividad tipo consiste en ir respondiendo a las preguntas que plantea cada hoja del cuadernillo. A continuación, una vez hallada la respuesta correcta, se coloca la pieza del número correspondiente a la pregunta en el número del estuche que se corresponda con la respuesta correcta.

Lo interesante de este material es su carácter autocorrectivo, ya que cada pieza incorpora por detrás una figura de distintos colores que, junto con el resto,



Imagen 9: Ejemplo de fichas autoconstruidas para ampliar las posibilidades del MiniARCO y trabajar contenidos de Lengua (rosa) y matemáticas (azul).

una vez completadas todas las preguntas, forman un mosaico único que el alumno puede comparar con el que incorpora la propia ficha del cuadernillo: si el mosaico es igual, la actividad habrá sido bien resuelta; si no lo es, se habrán cometido errores durante su desarrollo y habrá que volver a revisar.

Las posibilidades de este material son infinitas, ya que además de ser relativamente fácil de autoconstruir, los cuadernillos son perfectamente adaptables a cualquier contenido que desee trabajar el docente.

Para ello, solo tendrá que redactar las preguntas correspondientes, asociando las respuestas correctas a los números que siga cualquiera de los patrones ya incorporados en los cuadernillos comercializados.

PASO 5 Diseño de unidades didácticas en torno a planes de trabajo

El diseño de las unidades didácticas en el marco del MITAA es un paso clave para el funcionamiento del sistema porque establece el marco de actuación que condiciona el desarrollo de la independencia del alumno respecto al profesor.

Dada su importancia, se recomienda afrontar este proceso desde un enfoque basado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) que en palabras de Alba (2017) es un planteamiento que aboga por la superación de las barreras de aprendizaje que contienen los métodos tradicionales asentados en propuestas homogéneas y uniformes diseñadas sin tener en cuenta la diversidad de los alumnos a los que se dirigen. De este modo, en lugar de tratar de encontrar soluciones forzadas para que estos modelos se adapten a los casos de diversidad presentes en las aulas, se propone construir un nuevo sistema que ya desde su concepción valore esa diversidad y la tenga en cuenta a la hora de diseñar sus estructuras y su funcionamiento.

De esta forma se logrará un entorno de trabajo flexible que, partiendo del currículo educativo general, permitirá la participación, la implicación y el aprendizaje de todos los alumnos desde sus necesidades y capacidades individuales, pero no desde la simplificación o la homogeneización que generan los modelos de “*talla única*”, sino desde la inclusión real y efectiva que se logra cuando es el sistema el que se adapta a los alumnos y no al revés.

Esta medida, además de generar beneficios en términos de inclusión, también aporta una gran eficacia al proceso de diseño de unidades didácticas. También permitirá que el modelo se adapte de manera orgánica y natural a las distintas circunstancias que condicionan el aprendizaje. De esta forma, a nivel estructural, no existirán grandes diferencias entre aplicar el MITAA en un contexto urbano en una clase de veinticinco alumnos del mismo curso o hacerlo en un aula multinivel situada en un contexto rural con diez estudiantes de diferentes edades. El funcionamiento del sistema será muy similar y los resultados de aprendizaje no se verán afectados por ello.

Esta flexibilidad agiliza mucho el trabajo de programación y permite incorporar los contenidos con independencia del nivel escolar, el área en la que se aplique el sistema de trabajo o las características y las dificultades personales que pueda presentar el alumnado al que va dirigido.

Teniendo en cuenta este enfoque, se recomienda estructurar las unidades didácticas en torno a *planes de trabajo individualizados* que se entregarán a los alumnos al comienzo de cada unidad en las áreas en las que se aplique el MITAA. Estos *planes de trabajo o autorregulación* son una evolución de los que en su día ideó Freinet (1964, 1970) y constituyen el eje alrededor del cual se organizan el resto de las actuaciones.

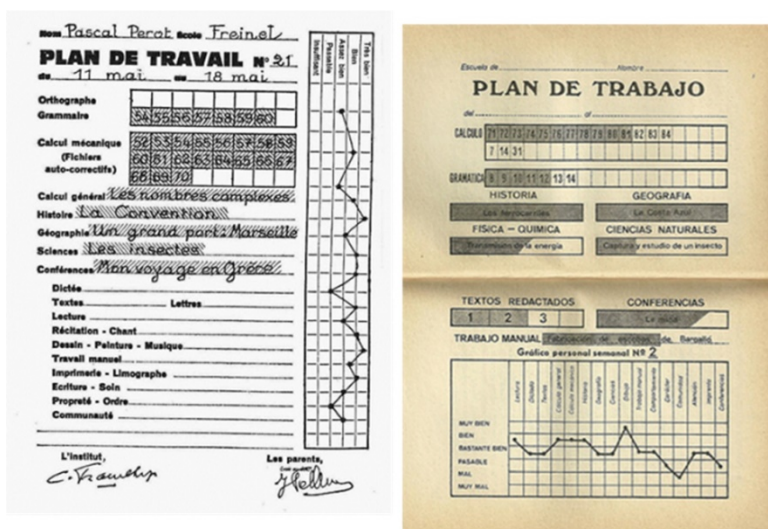


Imagen 10: Ejemplos de planes de trabajo elaborados por Freinet y sus discípulos (Freinet, 2009).

En ellos se recoge toda la información que el alumno debe conocer para desarrollar la unidad didáctica. Con la intención de facilitar el acceso a dicha información el documento se divide en tres partes o secciones:

- **Actividades:** reflejan las tareas a desarrollar a lo largo de la unidad didáctica, así como las condiciones para su realización.
- **Temporalización:** incorporan una tabla-calendario con la temporalización de la unidad didáctica que ordena las actividades a realizar.
- **Evaluación:** incluyen un apartado que recoge las escalas de valoración y los criterios de calificación de las actividades de la unidad.

A continuación, para facilitar su comprensión, se profundizará en los aspectos más relevantes de cada uno de estos apartados. Así pues, en lo que respecta a la sección de *actividades*, conviene señalar que el plan identifica, por un lado, las tareas recogidas en el libro de texto que es preciso realizar durante el desarrollo de la unidad (clasificadas según los bloques o apartados a los que pertenecen), mientras que, por otro lado, también establece los talleres complementarios que permitirán desarrollar de manera más aplicada los contenidos de la unidad.

Esta selección de actividades se debe llevar a cabo a partir de la identificación de los contenidos curriculares que se deseen trabajar y del establecimiento de los correspondientes objetivos didácticos de la unidad. Sin embargo, cada alumno recibirá un plan individualizado con tareas específicas adaptadas a su nivel escolar o a sus características personales (actividades de refuerzo, consolidación, ampliación, etc.). La introducción de estas particularidades en cada plan, sin que ello suponga una modificación del sistema global de trabajo, es una clara muestra del *diseño universal de aprendizaje* sobre el que se asienta la elaboración de las unidades didácticas en el MITTA.

Además, es recomendable enriquecer la información recogida en el documento relativa a las actividades, especificando en el mismo las condiciones en las que se deben realizar estas tareas. Esta medida contribuye a reducir la dependencia que los alumnos suelen tener hacia el profesor, ya que de este modo dispondrán de toda la información que necesitan conocer para iniciar el trabajo por su cuenta.

A modo de ejemplo, en lo que respecta a las actividades del libro, se podría indicar dónde realizar la tarea mediante un código de letras (la letra “H” indicaría que la actividad se debe realizar en una hoja del cuaderno, la “O” que su realización será oral y la “L” que se puede cumplimentar directamente en el libro de texto). Del mismo modo, se podría aclarar mediante algún símbolo si la realización de la tarea es individual o implica trabajar en parejas o en grupos reducidos. Finalmente, se podría reflejar también, a título informativo, la duración aproximada de las mismas, para que los alumnos tengan presente el dato a la hora de realizar su planificación.

Por otro lado, no se debería olvidar que el objetivo principal de este modelo pedagógico no es otro que generar autonomía en el alumnado. Por esta razón, para que las actividades contribuyan a alcanzar esta meta se recomienda cumplan dos requisitos: deben ser adaptables y autocorregibles.

En primer lugar, si lo que se busca es que el alumno adquiera cada vez más autonomía, conviene utilizar actividades reconocibles para él. Es decir, en lugar de diseñar y presentar tareas nuevas y diferentes cada unidad, es recomendable encontrar actividades que permitan adaptar su contenido, manteniendo la misma estructura. Esto favorecerá la autonomía del alumno, ya que al reconocer fácilmente la actividad no necesitará esperar a la explicación del profesor para comenzar a realizarla. Además, la posibilidad de utilizar la misma estructura de actividad para trabajar un mismo contenido en distintos niveles es una evidencia más del diseño universal del aprendizaje sobre el que se asienta el enfoque del MITAA.

En segundo lugar, es preferible utilizar actividades que los alumnos puedan corregir por sí mismos, bien porque el docente haya reflejado la solución en algún documento que ellos puedan consultar o bien porque la propia actividad incorpore algún sistema para hacerlo. Esto permite a los alumnos ahorrar tiempo de espera y adquirir cada vez una mayor autonomía, al mismo tiempo que desarrollan sus competencias para interpretar y contrastar la información. Esta cualidad libera al docente de la tarea de corregir actividades que los propios alumnos podrían comprobar por sí mismos, pudiendo dedicar ese preciado tiempo a tareas verdaderamente relevantes como la resolución de dudas, la atención individualizada de dificultades o el seguimiento diario de los planes de trabajo.

Continuando con el análisis en profundidad de los elementos que constituyen cada una de las secciones del plan de autorregulación, llega el turno de abordar los aspectos relativos al apartado de **temporalización**. Así pues, la tabla-calendario que incorpora el plan deberá recoger los eventos que se van a producir a lo largo de la unidad y que ya han sido asignados a una fecha concreta previamente por el profesor (explicaciones, talleres, exámenes, etc.), así como otras circunstancias eventuales que también será necesario prever (excursiones, días de fiesta, etc.). Este elemento constituye una herramienta básica para planificar el trabajo y, por lo tanto, para desarrollar la autonomía del alumnado.

Es aconsejable diferenciar de algún modo los días que tienen un evento asignado por el profesor (por ejemplo, sombreándolos en color gris), ya que de este modo se identifica mejor su estado de “ocupado”. Para garantizar su máximo aprovechamiento, a la hora de elegir la ubicación de estas tareas, el docente deberá tener presente diversos factores: disponibilidad de aulas especiales o recursos necesarios, estado mental de los alumnos, contenido a desarrollar, etc. Sin embargo, a nivel organizativo, quizá lo más

fundamental sea tener en cuenta en cuenta la posible intervención del profesorado de apoyo y refuerzo educativo durante las sesiones. De este modo, el docente se asegurará de que los días o las clases en los que el profesor de apoyo tenga asignada la intervención sean marcados como días “*libres*” o de trabajo personal en el plan que se entregará a los alumnos. De esta forma, se garantiza que siempre que acuda al aula el profesorado de apoyo y refuerzo educativo se darán las circunstancias idóneas para realizar un trabajo eficiente.

Esta medida, que además se integra a la perfección con el modelo basado en los planes de trabajo, genera un cambio trascendental en el desarrollo de la estrategia del refuerzo educativo, ya que hace que el apoyo sea verdaderamente efectivo (al permitir incidir en el momento en el que el alumno con necesidades específicas se enfrenta a la resolución de la tarea y no durante la fase de explicación). Además, genera situaciones mucho más inclusivas (al no señalar al alumno con necesidades aislándolo de su grupo de referencia), fomenta la normalización (tanto del profesor de apoyo como del alumno con necesidades) y simplifica la coordinación entre el profesor del aula y el que realiza el apoyo (al no sacar al niño de clase no es necesario establecer de antemano hasta dónde hay que trabajar con el alumno).

Finalmente, en relación al apartado de temporalización, conviene aclarar que las casillas que aparecen en blanco en el calendario representan los días “*libres*” que el alumno dispone para realizar el resto de las tareas de la unidad. En este sentido, a la hora de diseñar una unidad desde el enfoque del MITAA, es imprescindible ajustar la carga de trabajo al tiempo disponible, de manera que, teóricamente, sea posible para todos los alumnos realizar todas las actividades en clase y, por lo tanto, no llevar deberes para casa ningún día.

Para realizar un ajuste perfecto entre la duración de la unidad y el volumen de trabajo es aconsejable desarrollar un proceso de reflexión que permita al docente prever, de forma aproximada, cuánto tiempo van a necesitar los alumnos para realizar las tareas marcadas en el plan exclusivamente durante las sesiones de clase.

Sin duda, esta medida garantiza que la mayoría de los alumnos del grupo encontrarán relativamente asequible terminar la tarea en clase (otra cosa es que finalmente lo hagan). Sin embargo, esto también implica que muchos terminarán antes de tiempo, por lo que será recomendable tener previstas otras actividades de consolidación y/o ampliación que mantengan ocupados a los estudiantes más rápidos.

Por último, en relación a las distintas secciones que configuran los planes de autorregulación, restaría hablar del apartado de **evaluación**. En esta sección, ubicada en el reverso del plan, se muestran las escalas de valoración que serán utilizadas para llevar a cabo el proceso de evaluación y calificación de los distintos aprendizajes que se desprendan del desarrollo de la unidad didáctica.

La existencia de estos instrumentos, unida a las orientaciones que irá proporcionando el profesorado, garantiza y facilita el desarrollo de procesos de evaluación formativa acerca del proceso de planificación, trabajo autónomo, gestión del tiempo, etc (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Para favorecer su interiorización por parte de los estudiantes al finalizar las unidades, se les solicitará que utilicen estos instrumentos para realizar procesos de autoevaluación.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		Alumno/a: <input type="text"/>													
ACTIVIDADES DE LA UNIDAD: <input type="text"/>															
Actividades	Número de la actividad														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Actividades del libro	Competencia lectora			O				O	H		L				H
	Vocabulario	L	H	H		H				H					
	Gramática	H			H	L			H						
	Ortografía		H					H							
	Más textos o literatura		H				L			H					
	Actividades finales		L			H									
Otras actividades	Biblioteca	Intercambio de libros y lectura autónoma								15 min	REPASO EN CASA				
	Escritura creativa	Inventa una historia con StoryCubes								1 hora	3 horas Elige una opción y planifica tu estudio: <input type="checkbox"/> 45 min./día (4 días) <input type="checkbox"/> 30 min./día (6 días) <input type="checkbox"/> 15 min./día (12 días)				
	Expresión oral	Trae-enseña-cuenta: Vacaciones								1 hora					
	TOCAngua	MiniArco, Password, Memory								1 hora					
	Dictado	Repasa la ortografía en pareja								1 hora					
	Taller TIC	Repasa el tema jugando en el ordenador								30 min					
	Revisión	Comprueba si tienes que hacer examen								¿?					
Ampliación	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Repaso con juego "Letra a letra" ↳ Partida libre a Password o No lo digas ↳ Taller de rimas y juegos de palabras 														

Imagen 11: Ejemplo de actividades incluidas en el plan de un alumno de 6º con nivel avanzado (con actividades de ampliación).

Al igual que sucedía con las actividades recogidas en el plan, los criterios integrados en este apartado podrán ser adaptados fácilmente a las particularidades de cada alumno, a su nivel educativo o a sus necesidades específicas de aprendizaje. Esta medida contribuye a que el proceso de evaluación sea más justo y, sobre todo, más coherente con los principios

educativos expresados en las normas legales vigentes en materia de educación.

Ejemplo:

Planes de autorregulación

A continuación, se muestran varios planes de autorregulación de alumnos pertenecientes a niveles diferentes y en distintas materias. En ellos se recogen las medidas descritas en el presente apartado y que vienen a sintetizar el contenido de las unidades didácticas de las que derivan:

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		Alumno/a: _____														
ACTIVIDADES DE LA UNIDAD: _____		Número de la actividad														
Actividades		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Actividades del libro	Competencia lectora	L	L	L	H	O										
	Vocabulario			H		H										
	Gramática	O	O		L	H	H									
	Ortografía		H			H			H							
	Más textos o literatura	L	O	H												
	Actividades finales	L	L		O		H									
Otras actividades	Biblioteca	Intercambio de libros y lectura autónoma									15 min	REPASO EN CASA				
	Escritura creativa	Inventa una historia con StoryCubes									1 hora	2 horas Elige una opción y planifica tu estudio: <input type="checkbox"/> 30 min./día (4 días) <input type="checkbox"/> 15 min./día (8 días) <input type="checkbox"/> 10 min./día (12 días)				
	Expresión oral	Trae-enseña-cuenta: Vacaciones									1 hora					
	TOCALengua	MiniArco, Password, Memory									1 hora					
	Dictado	Reposa la ortografía en pareja									1 hora					
	Taller TIC	Reposa el tema jugando en el ordenador									30 min					
	Revisión	Comprueba si tienes que hacer examen									¿?					
Optativas	Actividades 4, 6 y 7 del apartado "Reposo y recuperación" (libro p. 32 y 34). Partida al juego "Érase una vez..." Brain Games: juegos de atención y repaso de vocabulario temático.															

Imagen 12: Ejemplo de un plan de trabajo de un alumno de 6º con dificultades (con menos actividades y tareas específicas en el apartado de refuerzo y repaso).

Como se puede comprobar tanto la estructura del plan como las condiciones y exigencias del trabajo en términos de autonomía, planificación y autoevaluación son idénticas en todos los casos. Sin embargo, existen diferencias significativas en el apartado de actividades.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		Alumno/a: _____														
ACTIVIDADES DE LA UNIDAD:		_____														
Actividades		Número de la actividad														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Actividades del libro	Competencia lectora			O			O	H								
	Vocabulario	L	H	H		H										
	Gramática	H		H	L											
	Ortografía		H					H								
	Más textos o literatura		H			L										
Actividades finales					H											
Otras actividades	Biblioteca	Intercambio de libros y lectura autónoma											15 min	REPASO EN CASA 🏠 3 horas Elige una opción y planifica tu estudio: <input type="checkbox"/> 45 min./día (4 días) <input type="checkbox"/> 30 min./día (6 días) <input type="checkbox"/> 15 min./día (12 días)		
	Escritura creativa	Inventa una historia con StoryCubes											1 hora			
	Expresión oral	Trae-enseña-cuenta: Vacaciones											1 hora			
	TOCALengua	MiniArco, Password, Memory											1 hora			
	Dictado	Repasa la ortografía en pareja											1 hora			
	Taller TIC	Repasa el tema jugando en el ordenador											30 min			
	Revisión	Comprueba si tienes que hacer examen											¿?			
Refuerzo y repaso	<ul style="list-style-type: none"> Repaso de ortografía con Memory ideográfico (palabras con G y J) Escritura de telegramas y mensajes cortos. Ficha de refuerzo sobre acentuación (funda transparente) 															

Imagen 13: Ejemplo de un plan de trabajo de un alumno de 4º con nivel medio (con actividades optativas).

De esta forma, al comparar los planes de 6º curso se puede comprobar como ambos comparten un núcleo común de actividades que, sin embargo,

Plan para Lengua de Leire		Plan para Lengua de Andrés	
LUNES	MARTES	Lunes	Martes
1º: Lectura en pareja 🗣️	Inglés 🗣️	1º Lectura 🗣️	Inglés 🗣️
2º: Caligrafía 📖	Lectura 🗣️	2º Trabajo con Tarjetas (AL) 🗣️	Ordenador 🖥️
3º: Libro 📖	Ordenador 🖥️	3º Escritura 📖	Caligrafía 📖
--- Recreo ---		--- Recreo ---	
4º: CC. Naturales 📖	Escritura 📖	4º CC. Naturales 📖	Dictado en parejas 🗣️
5º: CC. Naturales 📖	Ed. Física 🏃	5º CC. Naturales 📖	Ed. Física 🏃
Comentarios: _____		Comentarios: _____	

Imagen 14: Ejemplo de planes de trabajo para dos días de dos alumnos de 1º de Primaria (uno de ellos con apoyo educativo de AL).

se ven complementadas por una selección específica para cada alumno que atiende a sus distintas necesidades y niveles de conocimiento.

Por otro lado, al comparar el plan de 4º con los de 6º se aprecian diferencias evidentes en el apartado relativo a las tareas del libro (al trabajar en niveles diferentes se plantean actividades distintas) incluyendo además en este caso actividades optativas, al tratarse de un alumno de nivel medio. Sin embargo, aparentemente los talleres son idénticos. Esto es posible porque la estructura de dichos talleres permite adaptar el contenido a distintos niveles sin modificar la tarea en sí.

Esta situación se reproduce también en los planes de los alumnos de cursos inferiores (en los que tan solo cambia la estructura para hacer el proceso más asequible a sus capacidades). Así, en las imágenes puede verse como dos alumnos de 1º de Primaria comparten las mismas actividades, pero las ordenan de forma distinta. En este sentido, llama la atención que uno de ellos incorpora entre sus tareas una referida al refuerzo que recibe por parte de la especialista de Audición y Lenguaje del centro que tendrá prevista su intervención a esa hora (ya sea en el aula o fuera de ella según las circunstancias).

PASO 6 Presentación de contenidos de la unidad a los alumnos

En el enfoque tradicional es habitual que la mayoría de las clases se dividan en tres partes fundamentales (y no precisamente equitativas): corrección colectiva de las tareas del día anterior, explicación magistral de un nuevo punto del tema y realización de tareas relacionadas. Así, hasta llegar al día del examen y vuelta a empezar.

Este sistema, además de no contribuir al desarrollo de la autonomía, incrementa la carga de trabajo pendiente que los alumnos llevan para casa al ocupar la mayor parte del tiempo de clase con las tareas de corrección y explicación.

Para evitar esta situación, el MITAA propone una alternativa al uso habitual del tiempo durante las sesiones. De esta forma, se recomienda que al comienzo de cada unidad el docente reserve unas cuantas sesiones para presentar los contenidos y actividades que se van a trabajar a lo largo de la misma. Dependiendo de su complejidad a veces se necesitarán dos o tres, mientras que otras apenas una. El profesor pasará muy por encima de los elementos cíclicos ya vistos en cursos anteriores y se centrará en presentar y explicar cuestiones relevantes asociadas a los contenidos nuevos.

El resto de las sesiones de la unidad serán destinadas íntegramente al trabajo personal en el aula. Esto supone que el 100% del tiempo de clase de la mayoría de las clases de la unidad será de trabajo autónomo y no de explicación magistral.

Sin embargo, las sesiones iniciales tampoco deberían ser consideradas como una clase magistral al uso, ya que más que realizar una explicación tradicional, lo que se pretende es anticiparse a las posibles dudas que van a encontrar los alumnos al enfrentarse a la realización de las tareas de la unidad y, especialmente, los contenidos que no se hayan visto en cursos anteriores y aparezcan por primera vez.

Esta parte de la unidad, además, servirá al docente como evaluación inicial del estado de los aprendizajes de los alumnos (o identificación de conocimientos previos) ya que de forma simultánea a la presentación de los contenidos, podrá ir planteando diversas actividades prácticas. Estas activi-

dades pretenden comprobar hasta qué punto los alumnos han entendido lo explicado o lo recuerdan del curso anterior.

Estas actividades serán habitualmente de carácter oral, puesto que no interesa detenerse demasiado en su realización. Lo que se busca es consolidar lo explicado ejemplificando su utilidad en contextos aplicados. Podrán ser del propio libro de texto o de cualquier otro tipo.

En cualquier caso, cuando a través de estas tareas el docente compruebe que un número elevado de alumnos ya domina el tema, pasará a presentar el siguiente contenido o tarea. Puede parecer contradictorio avanzar sin que todos los alumnos hayan entendido la explicación; sin embargo, el docente no se olvidará de ellos, sino todo lo contrario. La evaluación inicial llevada cabo mediante las actividades descritas pone en la pista al profesor sobre aquellos alumnos con los que tendrá que trabajar más adelante de forma más individualizada, pero que el enfoque autorregulado se lo permitirá gracias a la adquisición del trabajo autónomo del resto de los compañeros; una de las claves del Estilo Actitudinal (2005, 2010), generar autonomía para el que docente pueda ayudar a quién más le necesita en un momento determinado.

Por tanto, el beneficio de esta forma de actuar es doble, ya que por un lado el profesor ahorra mucho tiempo de explicación, mientras que por otro identifica problemáticas entre su alumnado. Aunque los alumnos con dificultades suelen ser siempre los mismos, a veces niños diferentes demuestran no haber entendido algún punto concreto. De esta forma podremos identificar su dificultad y ayudarle a superarla, lo que es una muestra del nivel de individualización y atención a la diversidad sobre el que se ha construido el modelo.

Ejemplo:

Palabras agudas, llanas y esdrújulas, y su acentuación.

El contenido de acentuación de las palabras se trabaja desde 2º de primaria y se repite en cursos sucesivos hasta la ESO.

Es posible que llegados a 4º aún haya algún alumno que tenga dificultades para clasificar una palabra según la posición que ocupe su sílaba tónica (aspecto clave para saber dónde se coloca la tilde). Sin embargo, el contenido nuevo de este curso son las normas básicas de acentuación. Por eso, en el

marco de aplicación del MITAA se recomienda dedicar más tiempo de explicación-presentación inicial a este segundo elemento y trabajar de manera más individual el primero con aquellos alumnos que lo necesiten.

A modo de ejemplo, se podría proceder siguiendo el siguiente esquema:

1. Recordar a los alumnos los tipos de palabras que existen según el lugar que ocupa su sílaba tónica: agudas, llanas y esdrújulas.
2. Solicitar ejemplos de cada tipo de palabras a alumnos aleatorios.
3. Presentar las normas de acentuación de cada tipo de palabras: las esdrújulas se acentúan siempre; las llanas siempre, excepto que terminen en vocal, en n o en s; y las agudas nunca, excepto que terminen en vocal, en n o en s.
4. Anotar las normas en la pizarra en forma de esquema y solicitar su anotación en el cuaderno individual.
5. Solicitar que alguno explique cuándo una palabra aguda lleva tilde, cuándo una llana y cuándo una esdrújula.
6. Dar palabras a los alumnos y pedirles que justifiquen si llevan tilde o no en base a las normas.
7. Pedir palabras a los alumnos y analizar si deben llevar tilde o no según las normas.
8. Identificar errores en palabras escritas sobre tarjetas que el docente muestra sobre una mesa.
9. Etc.

Con la primera y la segunda actividad el docente refresca los conocimientos de los alumnos en relación a la clasificación de palabras según la posición de su sílaba tónica. Con las últimas trabaja el contenido de la acentuación (nuevo en este curso). En ambos casos irá anotando los alumnos que se muestren dubitativos en sus respuestas para trabajar con ellos de manera individual durante los días libres de la unidad.



Imagen 15: Alumnos de 4º identificando errores ortográficos en las palabras proporcionadas.

PASO 7 Autoconocimiento: registro diario del trabajo

Una vez que el docente ha presentado la unidad a los alumnos y les ha entregado sus planes de trabajo individualizados, los estudiantes estarán en disposición de comenzar a trabajar. En el marco del MITAA, la primera tarea siempre será la realización de una planificación inicial de las actividades de la unidad.

Esta planificación establecerá el orden en el que se afrontarán las diversas tareas que constituyen la unidad y, además, organizará las distintas iniciativas a desarrollar por los alumnos en relación a la reserva de espacios y materiales, asegurando así una adecuada gestión de los mismos.

Esta tarea inicial supone aplicar una estrategia básica de autorregulación que además exige poner en funcionamiento una función ejecutiva clave para el desarrollo de la autonomía. El alumno se encuentra, por tanto, ante un proceso complejo en el que intervienen diversos factores que deberá tener presentes (Zimmerman & Moylan, 2009):

- Identificar las exigencias de la tarea (dificultad, volumen, etc.).
- Aptitud para el trabajo (ritmo de trabajo, conocimientos, etc.).
- Cualidades volitivas (esfuerzo, sacrificio, motivación, etc.).
- Autoeficacia percibida (capacidad para satisfacer las exigencias de la tarea).
- Etc.

Desde luego, esta no será la primera vez que el alumno tenga que planificar la realización de una tarea, pero quizá sí que sea la primera en la que conscientemente tenga que tener presentes todos estos factores.

La ausencia de experiencias previas en este ámbito puede hacer que el alumno encuentre serias dificultades para producir una planificación razonablemente realista a la primera. Al no tener referentes previos sobre aspectos críticos para este proceso (como cuántas actividades puede hacer en una hora de clase o la dificultad de las tareas según su tipología) no podrá interpretar correctamente la información proporcionada y esta no le será de utilidad para realizar su planificación.

Para evitar que el sistema fracase antes casi de haber echado a andar, en la primera unidad se aconseja sustituir la fase de planificación por un registro diario de las tareas. De este modo, excepcionalmente, todos los alumnos realizarán las actividades en el mismo orden y en lugar de establecer una planificación inicial individual que luego deberán cumplir, se limitarán a ir registrando lo que les ha dado tiempo a hacer cada día.

Esta medida les proporcionará una información muy útil acerca de los aspectos citados anteriormente que podrán tomar como referencia en las siguientes unidades, en las que ya sí tendrán que planificar. Les ayudará a conocerse mejor y a que el docente los conozca mejor. De esta forma sabrán, por ejemplo, cuánto tardan en realizar una actividad de dictados en pareja, cuánto les lleva hacer una redacción de quince líneas, o cuánto tardan en cumplimentar una ficha con diez problemas de matemáticas. La medida también les servirá para familiarizarse con la información recogida en los planes y con la estructura del propio documento.

La eliminación de la fase de planificación en esta primera unidad hace que durante su desarrollo no sea posible afirmar que se están produciendo procesos de autorregulación, ya que los alumnos aún no regulan nada. Pero se trata de un paso imprescindible para que los estudiantes comiencen a tener experiencias previas que aporten algo de perspectiva a sus futuras decisiones.

Ejemplo:

Unidad 0

Los distintos ritmos de trabajo que poseen los alumnos de la clase generan que los registros individuales arrojen diferencias significativas entre ellos.

Como se puede ver en las imágenes, dos alumnos de 5º en el área de Matemáticas han realizado las mismas actividades en el mismo orden, pero con una distribución de carga distinta, ya que uno ha sido mucho más rápido que el otro. Este trabajo de registro permite extraer las siguientes conclusiones:

Alumno A: tiene un ritmo rápido de trabajo que le permite realizar entre seis y siete actividades del libro en una sesión de una hora. Realiza las operaciones de la tarea “*Calculéitor*” en dos sesiones y le lleva una sesión desarrollar entre quince y diecisiete operaciones de cálculo mental en parejas. Es capaz de realizar casi todos los problemas del taller propuesto en una única sesión (solo le queda pendiente uno que termina en la siguiente se-

sión) y le sobra una sesión completa antes del examen que emplea en realizar actividades optativas.

Alumno B: presenta un ritmo lento de trabajo porque apenas es capaz de realizar más de siete operaciones del “Calculoitor” por sesión. Además, tarda mucho en realizar las actividades del libro y emplea tres días en terminar la actividad de cálculo mental en parejas. Esto genera que no tenga tiempo para realizar las actividades optativas propuestas y que incluso, el último día, tenga que llevar deberes para poder terminar todo el trabajo de la unidad.

A la hora de realizar la planificación individual del trabajo en las siguientes unidades cada uno de estos alumnos podrá tomar como referencia estos valores para así ajustar mejor la distribución de las tareas a sus propias capacidades.

Conviene señalar en este punto que en cursos inferiores (1º y 2º) es recomendable que el docente ayude a los alumnos a realizar este proceso de registro diario.

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO					
1ª semana	Lunes 10 Explicación del tema	Martes 11 Explicación del tema	Miércoles 12 Calculoitor ⑤ op.	Jueves 13 Calculoitor ⑦ op.	Viernes 14 Calculoitor ⑥ op.
2ª semana	Lunes 17 Unidades longitud ③ act.	Martes 18 Unid. longitud ⑥ act.	Miércoles 19 Unidades longitud ② Taller matem.	Jueves 20 Unidades capacidad ① act.	Viernes 21 Unidades capacidad ② act.
3ª semana	Lunes 24 Mini arco Cálculo par.	Martes 25 Cálculo par. ①	Miércoles 26 Cálculo par. ③ Taller problemas	Jueves 27 Taller problemas Cálculo mixto ④	Viernes 28 ¿Examen?

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO					
1ª semana	Lunes 10 Explicación del tema	Martes 11 Explicación del tema	Miércoles 12 Calculoitor (10 operaciones)	Jueves 13 Calculoitor (8 operaciones)	Viernes 14 Libro Unidades longitud (5 actividades)
2ª semana	Lunes 17 Segue libro: (6 actividades)	Martes 18 Taller de medidas (Alba)	Miércoles 19 Libro unidades Capacidad (fac)	Jueves 20 Taller TIC y Mímica	Viernes 21 Cálculo en parejas Alba (7 operaciones)
3ª semana	Lunes 24 Cálculo en pa- rejas Alba (15 operaciones)	Martes 25 Taller de problemas (9)	Miércoles 26 Taller problem. (1) Libro U. medida (4 actividades)	Jueves 27 Optativas ⑤ Guano mixto	Viernes 28 ¿Examen?

Imagen 16: Registro de actividades de dos estudiantes de 5º de Primaria.

PASO 8 Planificación autónoma individual del trabajo

Superada la primera unidad, los alumnos tendrán un mayor bagaje de experiencias y se habrán familiarizado con las exigencias de las tareas que se les van a plantear durante el curso. En otras palabras, ya deberían saber a qué atenerse, por lo que se encontrarán más preparados para afrontar el proceso de planificación que es inherente a cualquier unidad que se desarrolle en el marco del MITAA.

La existencia de esta tarea no es algo anecdótico o casual, sino que supone, junto con los planes individualizados de trabajo, un elemento central de la propuesta. Su inclusión busca comenzar a desarrollar la autonomía del alumno mediante el asentamiento de hábitos de trabajo que pasarán, en primer lugar, por aprender a organizar el trabajo personal. A continuación, la pretensión es adquirir la responsabilidad necesaria que implica cumplir con la planificación establecida, asumiendo las consecuencias que se deriven en cada caso.

Esta decisión no es arbitraria, sino que responde a la necesidad de asegurar el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos. En este contexto, aspectos como la capacidad para tomar decisiones o ejercer una ciudadanía activa (muestras evidentes de ese desarrollo personal) representan metas claras que se irán consolidando progresivamente siempre y cuando se vayan dando las circunstancias propicias para ello; a saber: espacios en los que el alumno pueda organizar sus tareas, momentos en los que tenga que tomar decisiones sobre ciertos aspectos del proceso de aprendizaje, situaciones en las que tenga un control real y efectivo sobre determinados elementos, etc.

El propio Ministerio de Educación, a través de los *Materiales para la Reforma* (conocidos popularmente como *Cajas Rojas*), ya incluyó en día estos planteamientos entre las orientaciones metodológicas y organizativas dirigidas a los maestros de la etapa de Educación Primaria:

Estas situaciones de aprendizaje proporcionan al niño la posibilidad de planificar sus tareas escolares, teniendo en cuenta el tiempo de que dispone, la cantidad de tareas, sus preferencias en el orden y su propio ritmo de trabajo

(...). Va siendo frecuente observar en aulas, con diferentes metodologías, rincones o espacios a los que libremente o por orientación del maestro los alumnos pueden acudir. En ellas se encuentran actividades diversas, diseñadas para que el alumno pueda resolverlas autónomamente. (...) En algunos de esos espacios se pueden ver listas de alumnos en las que anotan lo que han trabajado e, incluso, cómo lo han resuelto. En otros casos, los que llevan planes de trabajo de duración variable lo reflejan en un control Individual. (MEC, 1993, p. 278).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, al comienzo de cada unidad didáctica, en cada asignatura en la que se esté empleando el MITAA, el docente entregará a cada alumno una copia del plan de trabajo. Tras presentar y explicar las actividades incluidas en el mismo, pedirá a los estudiantes que reflejen en el documento su proceso de planificación personal.

Cuando el alumno termine de hacerlo, acudirá al docente para mostrársela y obtener su visto bueno para poder comenzar a trabajar. El maestro comprobará en primer lugar que todas las actividades propuestas hayan sido incluidas en la planificación y tras verificar esto, compartirá con el alumno su valoración acerca de la distribución de tareas que ha propuesto.

Este proceso debe ser entendido como una orientación más que como una obligación. Así, en aquellos casos en los que el docente considere que la planificación propuesta por el alumno no es adecuada (por ser poco realista, poco factible o directamente, completamente irrealizable), recomendará al estudiante su modificación, pero siempre dejándole la posibilidad de seguir adelante con su propuesta, si así lo prefiere.

El docente debe convertirse, por tanto, en una suerte de torre de control aérea ya que como señala Perrenoud (2007), “en un cielo nublado cada piloto no escoge su ruta libremente. Depende de los controladores de navegación aérea, cuya tarea es coordinar las trayectorias para evitar cualquier accidente” (p. 176). Del mismo modo, cuando los alumnos presenten propuestas de planificación que no se ajusten a la realidad, el docente deberá advertirlos para evitar posibles incidentes.

No suele ser habitual que los alumnos desoigan los consejos del docente cuando estos son realizados desde una posición de igualdad. Sin embargo, en aquellos pocos casos en los que el alumno, pese a todo, decida aplicar su planificación, es importante que le dejemos hacerlo. Es imprescindible que este tipo de alumnos aprendan de sus propios errores. La labor

del docente es aconsejarles, transmitirles la información y dejar que ellos elijan y tomen la decisión que crean más conveniente.

La primera vez que se da la posibilidad a los alumnos de planificar su propio trabajo siempre suelen darse situaciones recurrentes. Por ejemplo, es habitual que algún alumno presente una planificación donde se acumulen todas las tareas en los primeros días, dejando vacíos los últimos de la unidad. La intención suele ser tener días libres para descansar (o literalmente, “para no hacer nada”), aunque previamente se les haya explicado que siempre habrá alguna otra actividad que realizar. Sin embargo, esta situación deja entrever que el alumno está siendo poco realista, ya que objetivamente es poco probable que sea capaz de realizar un volumen tan grande de actividades sin llevar deberes para casa. También puede identificar a alumnos que el trabajo de clase se les hace tedioso y aburrido e intentan quitárselo lo antes posible... En ambos casos, queda labor por delante para intentar cambiar su percepción de lo que es un aprendizaje interesante y acorde a sus intereses.

También suele haber alumnos que olvidan incluir todas las actividades en su plan (por lo que especialmente al principio, resulta imprescindible que el docente revise a fondo cada propuesta).

Finalmente, puede haber otro grupo de alumnos que ya proponen una planificación perfectamente válida a la primera. Sin embargo, este proceso de planificación es costoso al comienzo por lo que es poco habitual que esto suceda, fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, porque tienen pocos conocimientos acerca de su forma de trabajar (ritmo personal, etc.) y, en segundo lugar, porque tampoco conocen elementos críticos sobre las tareas a las que se van a tener que enfrentar (duración, dificultad, etc.).

En este sentido, durante la asamblea inicial que se celebra al comienzo de las unidades, el docente podría proporcionar una orientación aproximada de cuánto puede llevarles la realización de cada una de ellas (imagen 12). Esta orientación incluso puede aparecer marcada en el plan de trabajo al lado de cada tarea (especialmente cuando se trata de talleres o actividades más cuantificables). Sin embargo, esta información es orientativa, ya que resulta poco probable que la estimación sea válida para todos los alumnos. No obstante, conforme avanza el curso los estudiantes irán conociéndose mejor y, al mismo tiempo, comenzarán a ajustar adecuadamente el tiempo que les llevará la realización de cada actividad, ya que durante las unidades se emplearán tareas y técnicas recurrentes (en las que el conteni-

do cambia, pero la estructura y diseño se mantiene). Esto facilitará la adaptación del alumno y reforzará su sensación de autoeficacia. Además, en este punto resulta aconsejable que el docente recuerde a los alumnos la información obtenida durante la primera unidad didáctica (ver paso anterior).

En cualquier caso, en menos de lo que dura un trimestre, la mayor parte de los alumnos habrán pasado de emplear casi una sesión completa de clase para realizar su planificación, a hacerlo en apenas cinco o diez minutos.

Una vez obtenido el visto bueno de la planificación, el alumno podrá comenzar a trabajar para cumplir con lo establecido. Al sellar el plan con su firma, ambos participantes (estudiante y docente) aceptan una serie de responsabilidades. Así, por un lado, el alumno se compromete a cumplir a diario con la planificación establecida y, si por las razones que sean no pudiera ser posible hacerlo antes de que finalice la sesión, a finalizar el trabajo en casa. Es ahora cuando se comprende realmente la premisa de que el profesor no manda deberes, sino que serán ellos quienes gestionan este proceso al realizar su planificación.

Por su parte, el docente se compromete a respetar los días de trabajo personal establecidos en el plan y a no modificarlos salvo causas excepcionales. En este sentido, el número total de días que el docente asignará al trabajo autónomo autorregulado variará en cada unidad según los contenidos a trabajar y las tareas a realizar. Sin embargo, este valor también tendrá que adaptarse a la edad y al nivel de los estudiantes, ya que sus capacidades para planificar no serán las mismas en 1º de Primaria que en 6º curso.

La experiencia y el desarrollo psicoevolutivo de los niños y niñas de estas edades señalan que, en términos generales, los alumnos con menos de seis o siete años tienen una capacidad de abstracción limitada que les impide planificar conscientemente proyectos que impliquen procesos metacognitivos complejos (Palacios, Marchesi & Coll, 2015). Esto supone una limitación para planificar conscientemente tareas cuyo desarrollo se extienda en el tiempo más allá de varios días.

A medida que los niños van creciendo su capacidad cognitiva también se va desarrollando, haciendo que sean capaces de planificar mejor sus acciones, controlar y evaluar más eficazmente su desarrollo y adaptar mejor las estrategias aplicadas según el tipo de tarea (Palacios, Marchesi & Coll, 2015). Esto les permite afrontar la gestión de proyectos o trabajos de una de mayor duración y complejidad.

Ejemplo:

Evolución del proceso de planificación

Existen múltiples formas de gestionar el proceso de planificación según los niveles, la edad o las circunstancias en las que se aplique el MITAA.

A modo de orientación, a continuación se muestra una posible secuencia de trabajo que progresivamente va ampliando la dificultad de esta tarea mediante la ampliación de los tiempos que deben planificar los alumnos. Esta progresión podría establecerse a nivel de centro desde el ámbito de las competencias clave (tabla 10), como ya se señaló en el apartado 2.3:

Tabla 10: Propuesta de la evolución de la planificación a nivel temporal.

1º y 2º de Primaria	Planificar una mañana
	Planificar dos o tres días
3º y 4º de Primaria	Planificar una semana
	Planificar dos semanas
5º y 6º de Primaria	Planificar tres semanas
	Planificar más de tres semanas

Cada una de estas posibles estrategias implica realizar pequeñas adaptaciones en la organización de los horarios, la estructura de los planes de trabajo o la gestión de los espacios, entre otras cuestiones. Para aclarar posibles dudas, a continuación, se describen de manera detallada cada una de ellas:

- **Planificar el trabajo para una mañana**

En los cursos inferiores es recomendable comenzar planteando a los alumnos la posibilidad de planificar una mañana o un periodo de tiempo más corto (por ejemplo, desde que entran en el aula hasta el recreo).

Para ello, en la asamblea, el docente explicará las actividades a realizar y a continuación dará libertad a los alumnos para decidir el orden en el que desean realizarlas.

Esta rutina se repetirá cada mañana y los alumnos dispondrán de un plan de trabajo personal diario en el que irán reflejando la planificación de cada día (que en cualquier caso cumplimentarán antes de ponerse a trabajar).

Aunque no es obligatorio, para aplicar esta solución es muy recomendable romper los horarios estrictos y combinar las áreas. Por ejemplo, se aconseja reorganizar las horas diarias de Lengua y Matemáticas asignándolas a días concretos. Así, en lugar de trabajar una hora cada día de cada asignatura, se podrían agrupar varias horas en un día para tener una mayor continuidad. Esto supondrá que, por ejemplo, el lunes se trabajaría Lengua (tres horas), el martes tocaría Matemáticas (otras tres horas), el miércoles otra vez Lengua (dos horas) y así sucesivamente.

El cómputo semanal de horas dedicadas a cada asignatura no cambia, pero sí que lo hace la organización y distribución de las mismas para favorecer un mejor aprovechamiento.

En el caso de asignaturas que no tengan asignada una sesión diaria (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, etc.) o en aquellos en los que no sea posible romper horarios y fusionar asignaturas (por ejemplo, porque las asignaturas en las que se aplica el MITAA no se impartan de manera consecutiva) será necesario buscar otras fórmulas para asegurarse de que los estudiantes planifican su trabajo.



Imagen 17: Ejemplo de plan de trabajo para planificar las tareas a lo largo de una mañana y ejemplificación de dos planificaciones distintas de alumnos.

Una posible solución podría consistir en asignar el trabajo del día sin sesión a casa, de manera que ese día obligatoriamente los alumnos llevarían tarea de deberes. Esta posibilidad aparentemente no encaja con los propios prin-

cipios del MITAA (que están en contra de los deberes generalizados y rutinarios). Sin embargo, la posibilidad de que ellos mismos gestionen la tarea que desean llevar hace que el sistema pueda seguir siendo autogestionado por los estudiantes, lo que ya es más coherente con las bases del MITAA.

En cualquier caso, para evitar que surjan dudas mientras los alumnos realizan la tarea en casa (que es uno de los problemas que soluciona el MITAA al reducir la carga de deberes escolares) es recomendable sugerirles que planifiquen como actividad para hacer en casa alguna que dominen especialmente bien o alguna que no sea susceptible de generar muchas dudas (por ejemplo, hacer una redacción, copiar un mapa, elaborar un esquema, etc.).

La estructura de trabajo es similar a la que se realiza en la etapa de Educación Infantil al aplicar la metodología del trabajo por rincones de actividad.

- Planificar el trabajo para dos o tres días

Conforme los alumnos van demostrando suficiencia al planificar el trabajo a lo largo de una mañana, el docente podrá avanzar hasta el segundo nivel de complejidad ampliando el periodo de tiempo a planificar hasta dos o tres días.

Para ello, al igual que en el caso anterior, realizará la presentación de los contenidos o las explicaciones pertinentes en la asamblea inicial y a partir de ese momento dará libertad a los alumnos para que distribuyan las tareas en el tiempo disponible, ocasión a lo largo de dos o tres días.

Ahora, los días de trabajo por asignaturas podrían estar agrupados de dos en dos (p. e. lunes y martes, se trabaja Lengua; miércoles y jueves, se trabaja Matemáticas, etc.).



Imagen 18: Ejemplo de plan de trabajo para planificar las tareas a lo largo de dos o tres días (y su correspondiente ejemplo planificado).

• Planificar el trabajo de una semana

Continuando con la secuencia lógica de trabajo, cuando la mayor parte de los alumnos ya es capaz de planificar adecuadamente, su trabajo para periodos de dos o tres días el docente podrá ampliar el plazo hasta una semana completa.

Para ello realizará una explicación o presentación de los contenidos en la sesión inicial (p. e. el lunes) y dejará el resto de las sesiones de la asignatura de la semana (tres o cuatro) para que los alumnos realicen actividades vinculadas a los contenidos presentados. Para ello, los estudiantes deberán presentar una planificación previa de la tarea asignada a cada sesión.

En estas edades no es tan necesario que las sesiones estén agrupadas en el mismo día, porque los alumnos ya son capaces de cambiar de asignatura cada hora y retomar el trabajo al día siguiente, sin que ello suponga un perjuicio a su capacidad de gestión de las tareas.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Alumno/a: _____

ACTIVIDADES DE LA UNIDAD:		Número de la actividad														
Actividades		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Actividades del libro	Competencia lectora	L	O	H												
	Vocabulario	O		H	H											
	Gramática	H	L	O	O											
	Ortografía	L		L	H											
	Más textos o literatura	H	H		L	O										
Actividades finales		L	L	H	H											
Otras actividades	Biblioteca	Intercambio de libros y lectura autónoma										15 min	REPASO EN CASA			
	Escritura creativa	Corta de despedida o las faltas										2 hora	2 horas			
	Expresión oral	Discursos de políticos y otros personajes										2 hora	Elige una opción y planifica tu estudio:			
	TOCAngeles	MiniArco, Password, Memory										2 hora	<input type="checkbox"/> 30 min./día (4 días) <input type="checkbox"/> 15 min./día (8 días) <input type="checkbox"/> 10 min./día (12 días)			
	Dictado	Repasa la ortografía en pareja (B-V)										2 hora				
	Taller TIC	Repasa el tema jugado en el ordenador										30 min				
	Revisión	Comprueba si tienes que hacer examen										¿?				
	Optativas	* Partida a "Letra a Letra" * Libro: actividades 7, 11 y 14 del apartado "Recuerdo lo anterior" (p. 35-36) * Juego a "Palabras encadenadas"														

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO		Lunes 13	Martes 14	Miércoles 15	Jueves 16	Viernes 17
Primer trimestre (11 meses)	Lunes 13	Explicación del tema (I)				
	Lunes 20	Explicación del tema (II)				
	Lunes 27	Explicación del tema (III)				

Planifica las tareas y al final de cada clase recuerda colorear el día según el siguiente código:

- VERDE: He terminado en clase la tarea prevista y no tengo deberes para casa.
- AMARILLO: No he terminado la tarea, pero estaba previsto en la planificación. Terminar en casa.
- ROJO: No me ha dado tiempo de terminar en clase lo que tenía previsto. Tiempo que terminar en casa.

Si algún día no cumples la tarea por algún motivo y al llegar a clase no trases hechos los deberes, no pasa nada: **TACHA EL DÍA CON UNA CRUZ** y recupéralo durante la sesión.

¿TU PLANIFICACIÓN SEMANAL ES BUENA?

Imagen 19: Ejemplo de plan de trabajo para planificar las tareas semanalmente y su correspondiente ejemplo cumplimentado para la primera, la segunda y la tercera semana por diferentes alumnos).

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO		Lunes 13	Martes 14	Miércoles 15	Jueves 16	Viernes 17
Primer trimestre (11 meses)	Lunes 13	Explicación del tema (I)				
	Lunes 20	Explicación del tema (II)				
	Lunes 27	Explicación del tema (III)				

Planifica las tareas y al final de cada clase recuerda colorear el día según el siguiente código:

- VERDE: He terminado en clase la tarea prevista y no tengo deberes para casa.
- AMARILLO: No he terminado la tarea, pero estaba previsto en la planificación. Terminar en casa.
- ROJO: No me ha dado tiempo de terminar en clase lo que tenía previsto. Tiempo que terminar en casa.

Si algún día no cumples la tarea por algún motivo y al llegar a clase no trases hechos los deberes, no pasa nada: **TACHA EL DÍA CON UNA CRUZ** y recupéralo durante la sesión.

¿TU PLANIFICACIÓN SEMANAL ES BUENA?

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO		Lunes 13	Martes 14	Miércoles 15	Jueves 16	Viernes 17
Primer trimestre (11 meses)	Lunes 13	Explicación del tema (I)				
	Lunes 20	Explicación del tema (II)				
	Lunes 27	Explicación del tema (III)				

Planifica las tareas y al final de cada clase recuerda colorear el día según el siguiente código:

- VERDE: He terminado en clase la tarea prevista y no tengo deberes para casa.
- AMARILLO: No he terminado la tarea, pero estaba previsto en la planificación. Terminar en casa.
- ROJO: No me ha dado tiempo de terminar en clase lo que tenía previsto. Tiempo que terminar en casa.

Si algún día no cumples la tarea por algún motivo y al llegar a clase no trases hechos los deberes, no pasa nada: **TACHA EL DÍA CON UNA CRUZ** y recupéralo durante la sesión.

¿TU PLANIFICACIÓN SEMANAL ES BUENA?

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO		Lunes 13	Martes 14	Miércoles 15	Jueves 16	Viernes 17
Primer trimestre (11 meses)	Lunes 13	Explicación del tema (I)				
	Lunes 20	Explicación del tema (II)				
	Lunes 27	Explicación del tema (III)				

Planifica las tareas y al final de cada clase recuerda colorear el día según el siguiente código:

- VERDE: He terminado en clase la tarea prevista y no tengo deberes para casa.
- AMARILLO: No he terminado la tarea, pero estaba previsto en la planificación. Terminar en casa.
- ROJO: No me ha dado tiempo de terminar en clase lo que tenía previsto. Tiempo que terminar en casa.

Si algún día no cumples la tarea por algún motivo y al llegar a clase no trases hechos los deberes, no pasa nada: **TACHA EL DÍA CON UNA CRUZ** y recupéralo durante la sesión.

¿TU PLANIFICACIÓN SEMANAL ES BUENA?

Transcurrida una semana (p. e., al llegar de nuevo el lunes), el docente realizará una nueva explicación de otros apartados o contenidos del tema y de

nuevo, solicitará al alumnado una nueva planificación semanal. Los planes en esta ocasión, por tanto, tendrán una duración semanal.

• Planificar el trabajo de dos semanas

El siguiente paso, como los anteriores, vendrá condicionado por los avances mostrados por los alumnos al planificar el trabajo. De esta forma, cuando la mayoría comience a demostrar suficiencia para planificar el trabajo de una semana el docente podrá ampliar de nuevo el plazo en esta ocasión hasta las dos semanas.

Para ello el docente realizará una explicación de los contenidos a tratar durante las dos o tres primeras sesiones de la semana y a continuación, solicitará a los alumnos una planificación de las tareas para el resto de las sesiones de la semana y de la semana siguiente.

MATEMÁTICAS Alumno/a: _____

ACTIVIDADES DE LA UNIDAD: _____

Actividades	Número de la actividad														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Actividades del libro															
Calculo de los divisores	O	L	H		H										
Criterios de divisibilidad	H	H	L	O	O										
Mínimo común múltiplo	L	L	O	H		H									
Máximo común divisor	H	H			L	L									
Problemas mcm y mcd	H		H	H						H	H				

Otras actividades:

- "Calculoitor" Trabajo operaciones de forma individual 1 hora
- REPOSAR EN CASA 3 horas
- Repasar problemas: Pan a prueba tu razonamiento 1 hora
- Elige una opción y planifica tu estudio:
- TOCAmates: MiniARCO y Cerra la caja. 30 min
- Calculo parejas: Repasa el calculo mental en parejas 1 hora
- Taller TIC: Repasa el tema en el ordenador 30 min
- Revisión: Comprueba si tienes que hacer examen -

Optativas:

- Usamos matemáticos para repaso de operaciones (multiplicación)
- Partida a SuperMathk
- Repasa calculo mental con videos musicales (en ordenador).

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO

1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	5ª semana
Lunes 5 Explicación del tema	Martes 6 Explicación del tema	Miércoles 7	Jueves 8	Viernes 9
Lunes 11	Martes 12	Miércoles 13	Jueves 14	Viernes 15
Lunes 18	Martes 19	Miércoles 20	Jueves 21	Viernes 22 Examen

Planifica las tareas y al final de cada clase recuerda colorear el día según el siguiente código:

- VERDE: He terminado en clase la tarea prevista y no tengo deberes para casa.
- AMARILLO: No he terminado la tarea, pero estaba previsto en la planificación. Terminaré en casa.
- ROJO: No me ha dado tiempo de terminar en clase lo que tenía previsto. Tengo que terminar en casa.

Si algún día no cumples la tarea por algún motivo y al llegar a clase no traes hechos los deberes, no pasa nada: **TACHA EL DÍA CON UNA CRUZ** y recupéralo durante la sesión. Eso sí, ¡ten más cuidado la próxima vez!

¿TU PLANIFICACIÓN ES BUENA? ➡

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO

1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	5ª semana
Lunes 5 Explicación del tema	Martes 6 Explicación del tema	Miércoles 7 Calculo de divisores	Jueves 8 Problemas	Viernes 9 Calculo
Lunes 11 Calculo de los divisores	Martes 12 Criterios de divisibilidad	Miércoles 13 Mínimo común múltiplo	Jueves 14 Máximo común divisor	Viernes 15 Problemas mcm y mcd
Lunes 18 Taller TIC	Martes 19 Taller TIC	Miércoles 20 Máximo común divisor	Jueves 21 Máximo común divisor	Viernes 22 Examen

Planifica las tareas y al final de cada clase recuerda colorear el día según el siguiente código:

- VERDE: He terminado en clase la tarea prevista y no tengo deberes para casa.
- AMARILLO: No he terminado la tarea, pero estaba previsto en la planificación. Terminaré en casa.
- ROJO: No me ha dado tiempo de terminar en clase lo que tenía previsto. Tengo que terminar en casa.

Si algún día no cumples la tarea por algún motivo y al llegar a clase no traes hechos los deberes, no pasa nada: **TACHA EL DÍA CON UNA CRUZ** y recupéralo durante la sesión. Eso sí, ¡ten más cuidado la próxima vez!

¿TU PLANIFICACIÓN ES BUENA? ➡

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO

1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	5ª semana
Lunes 5 Explicación del tema	Martes 6 Explicación del tema	Miércoles 7 Calculo de divisores	Jueves 8 Problemas	Viernes 9 Calculo
Lunes 11 Máximo común múltiplo	Martes 12 Problemas mcm y mcd	Miércoles 13 Taller TIC	Jueves 14 Calculo de divisores	Viernes 15 Taller TIC
Lunes 18 Calculo de divisores	Martes 19 Calculo de divisores	Miércoles 20 Taller TIC	Jueves 21 Taller TIC	Viernes 22 Examen

Planifica las tareas y al final de cada clase recuerda colorear el día según el siguiente código:

- VERDE: He terminado en clase la tarea prevista y no tengo deberes para casa.
- AMARILLO: No he terminado la tarea, pero estaba previsto en la planificación. Terminaré en casa.
- ROJO: No me ha dado tiempo de terminar en clase lo que tenía previsto. Tengo que terminar en casa.

Si algún día no cumples la tarea por algún motivo y al llegar a clase no traes hechos los deberes, no pasa nada: **TACHA EL DÍA CON UNA CRUZ** y recupéralo durante la sesión. Eso sí, ¡ten más cuidado la próxima vez!

¿TU PLANIFICACIÓN ES BUENA? ➡

Imagen 20: Ejemplo de plan de trabajo para planificar hasta tres semanas (y su correspondiente ejemplo cumplimentado por tres alumnos distintos).

- Planificar el trabajo de tres semanas (o más)

Finalmente, siguiendo la progresión, en los cursos superiores el docente podría ampliar el periodo de trabajo que los alumnos deben planificar hasta las tres semanas o más (según el caso). Para llevarlo a la práctica, en esta ocasión, el profesor deberá realizar una explicación inicial durante las primeras sesiones de la unidad para, a continuación, dejar libre el resto de las sesiones de esa semana y de las dos semanas siguientes para realizar las tareas de la unidad.



Imagen 21: Ejemplo de plan de trabajo para 2º de Primaria (adaptación para tres semanas) y su correspondiente ejemplo cumplimentado.

Como se ha señalado anteriormente, al implicar procesos de planificación a largo plazo, la utilización de esta estrategia está más indicada para ser aplicada en cursos superiores (por la mayor capacidad de abstracción que presentan los alumnos de estas edades). Ahora bien, si las condiciones de planificación se simplifican, incluso los alumnos más pequeños podrían realizar una planificación de su trabajo para periodos largos de hasta tres semanas.

Estas condiciones facilitadas están condicionadas por las propias características de las tareas de la unidad. Así, si lo que se pretende planificar es un proyecto, resultará difícil que los alumnos de 1º y 2º sean capaces de abstraer su mente para planificar las tareas que hay que realizar, cuánto tiempo les va a llevar cada una o en qué orden las van a realizar, puesto que por definición un proyecto plantea un contexto de aprendizaje abierto y complejo.

Sin embargo, si lo que hay que planificar son unidades construidas en base a actividades aisladas que no están encadenadas unas con otras, la cosa cambia. Y si además se ayuda a los alumnos identificando claramente el tiempo que se debe dedicar a cada tarea (p. e. *“practicar ortografía con el MiniARCO durante 30 minutos”*), la planificación se vuelve todavía mucho

más sencilla, ya que ahora los alumnos simplemente tendrán que limitarse a ir rellenando las sesiones de trabajo, bien con una tarea de una hora de duración o con dos de treinta minutos cada una.

De esta forma, en realidad, lo que hacen los alumnos es planificar por sesiones y no por semanas (aunque el cómputo global de las clases planificadas abarque dos o tres semanas).

Sea como sea, el proceso de planificación genera que cada alumno ajuste la distribución de su carga de trabajo diaria según sus circunstancias personales: responsabilidades, gustos, intereses, etc. Esta situación tiene como consecuencia directa que en una clase de 25 alumnos es muy posible que haya 25 planificaciones distintas.

Esto que a priori podría parecer un caos, genera un contexto de trabajo mucho más ajustado y adaptado a las necesidades individuales de cada alumno en el que es habitual encontrar situaciones como las que se muestran en la imagen.

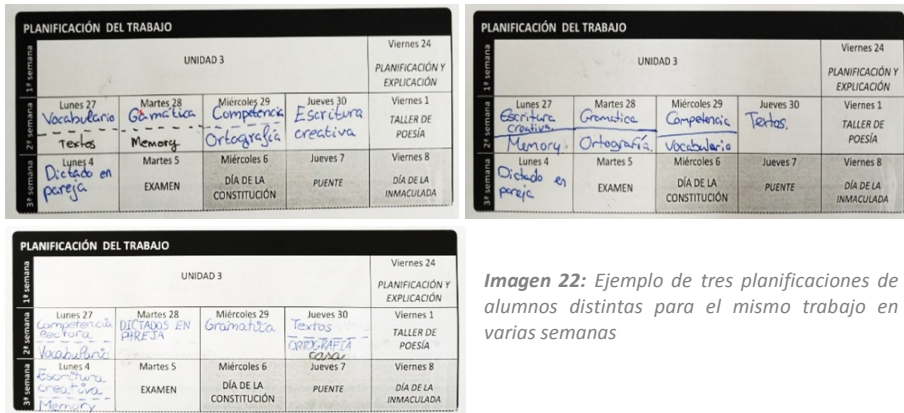


Imagen 22: Ejemplo de tres planificaciones de alumnos distintos para el mismo trabajo en varias semanas

En la imagen se puede observar tres planificaciones distintas del trabajo para la misma unidad, elaboradas por tres alumnos distintos de una clase de 4º de Primaria. Si al preguntarles por las razones que están detrás de sus decisiones, cada uno es capaz de justificar y argumentar las mismas de manera coherente y razonada; por ello, podemos afirmar que estamos ante una muestra de su competencia para planificar tareas.

PASO 9 Trabajo autónomo autorregulado

Cuando todos los alumnos hayan obtenido el visto bueno del profesor a su planificación individual, la clase al completo tendrá asignada una tarea y, lo que es más importante, podrá comenzar a trabajar de manera independiente. En este punto exacto dará comienzo a la fase de trabajo autónomo autorregulado de la unidad.

Durante esta fase tanto los alumnos como el docente tendrán asignadas una serie de responsabilidades ineludibles que deberán atender. Son las siguientes:

- **Profesor:** al quedar liberado de su papel protagonista podrá, por un lado, atender de manera individualizada a aquellos alumnos que más lo necesiten (resolviendo las dudas que vayan surgiendo durante la realización de las tareas); por otro, realizar un seguimiento de los planes y del trabajo individual de cada alumno; y, finalmente, podrá asegurar un ambiente de trabajo agradable que favorezca el aprendizaje.
- **Alumnos:** durante la fase de trabajo autónomo autorregulado deberán atender a dos cuestiones fundamentales: realizar las actividades planificadas y llevar a cabo procesos de evaluación formativa.

Para facilitar la comprensión de las anteriores responsabilidades, a continuación, se describirán de manera detallada cada una de ellas, comenzando en primer lugar por las atribuidas a la figura del docente. En este sentido, como ya se ha explicado previamente, durante la fase de presentación de los contenidos y las tareas de la unidad el profesor irá identificando las dificultades puntuales, carencias y problemas de los alumnos en relación a los aspectos a trabajar. Llegados a este punto, y tras asegurarse de que todos tienen trabajo, podrá hacer uso de la libertad de la que ahora disfruta para ir atendiendo de manera individualizada todas estas cuestiones.

De este modo, irá trabajando individualmente con los alumnos que tuvieran alguna carencia y solo en aquellos aspectos en los que hubieran mostrado dificultades. Para ello podrá realizar explicaciones más amplias con ejemplos específicos y adaptados según su nivel. Esta forma de individualizar el aprendizaje no tendría sentido en el enfoque tradicional, ya que estos ejemplos y aclaraciones tal vez no interesaran a nadie más que al alumno

en cuestión. En el marco del MITAA sucede todo lo contrario, cada alumno recibe únicamente lo que necesita, mientras los demás siguen trabajando en sus respectivas tareas. Esto supone un claro ejemplo de inclusión educativa y es una de las consecuencias de haber cimentado el modelo sobre el planteamiento del diseño universal para el aprendizaje.

Durante estas sesiones, el docente adoptará un papel muy activo, ya que tendrá que desplazarse constantemente de un sitio a otro atendiendo las dudas o cuestiones particulares del alumnado. Esta situación contrasta



Imagen 23: El docente revisa y marca diariamente el cumplimiento de la planificación.

con el supuesto trabajo independiente que desarrollará el alumnado durante esta fase de la unidad. Sin embargo, y por paradójico que resulte, es precisamente durante estos días de trabajo autónomo autorregulado cuando en mayor medida los alumnos van a necesitar de la intervención del profesor. En este sentido, es vital comprender que ayudar a desarrollar la autonomía no supone abandonar a los alumnos a su suerte, sino generar en el aula un espacio en el que se den las condiciones necesarias para que los alumnos trabajen por su cuenta y esto, a veces, requiere de la intervención del profesor (sobre todo al principio del proceso). Esta función de acompañamiento es fundamental para el éxito del MITAA.

Pero igualmente importante es que el docente aproveche estas sesiones de trabajo autónomo autorregulado para ir comprobando el cumplimiento o no de las planificaciones individuales establecidas. Para hacer este proceso más eficaz, es recomendable pedir a los alumnos que dejen el documento sobre la mesa, en un lugar visible, de manera que el docente pueda comprobar su cumplimiento sin interrumpirles en su trabajo. De este modo, el docente podrá corroborar a diario si los alumnos han cumplido con la tarea del día anterior. Para facilitar el registro y, al mismo tiempo,

proporcionar una valiosa información a los padres, el docente puede marcar el día con un sello favorable o desfavorablemente en función del trabajo realizado por el alumno.

Tras realizar esta revisión inicial comprobará la calidad de la tarea, analizando la resolución de las actividades realizadas. Esta revisión será muy rápida, ya que el alumno habrá tenido que autocorregir previamente su trabajo y, por lo tanto, de un solo vistazo podrá comprobar fácilmente si ha tenido dificultades a la hora de realizarlas. Esto proporciona una valiosa información al docente, que al proceder a la revisión diaria podrá consultar rápidamente los problemas que ha tenido el alumno. Además, dado que el plan de trabajo incorpora en su anverso los criterios de calificación (expresados en forma de escalas de valoración), el docente podrá iniciar procesos de evaluación formativa indicando al alumno, mientras se desarrolla el propio proceso de aprendizaje, aquellos aspectos que debe cuidar más de cara a la futura calificación final.

Durante los primeros meses de aplicación de este sistema es habitual que existan frecuentes dudas y preguntas como consecuencia de la excesiva dependencia que muestran los alumnos hacia el adulto. Estas constantes interrupciones dificultan la continuidad de la tarea docente de acompañamiento, revisión y evaluación, lo que puede generar que en grupos numerosos sea imposible revisar los planes de todos los alumnos a diario. Esta situación puede subsanarse temporalmente comenzando la revisión del día siguiente por los niños que no dio tiempo a corregir el día anterior. Así, como mucho, cada dos días el docente habrá revisado la tarea de todos los niños de la clase, lo cual es una frecuencia más que aceptable (sobre todo teniendo en cuenta que estos no habrán tenido que hacer colas y esperar para que el docente valore su trabajo).

Es posible que durante estos primeros momentos pueda aparecer en el docente un complejo de bombero desbordado, que con una sola manguera y poca agua debe apagar incendios dispersos por toda la ciudad (Perrénoud, 2007).

Sin embargo, este contratiempo comenzará a solucionarse de manera natural a medida que los alumnos vayan acostumbrándose al sistema y adquieran autonomía para tomar sus propias decisiones.

Para ello, también será importante conocer dónde están los límites de la clase y esto solo pueden averiguarlo preguntando y poniendo a prueba al profesor.

Superado este primer momento de adaptación (lo cual suele suceder tras la finalización del primer trimestre), el trabajo de revisión se realizará de manera muy rápida, siendo habitual haber valorado el trabajo de todos los niños del aula (incluso en grupos numerosos de alumnos) transcurridos solo veinte minutos de clase. El resto del tiempo podrá ser aprovechado para la resolución de dudas, el acompañamiento individualizado, etc.

Finalmente, durante esta fase de trabajo autónomo es importante que el docente se asegure de mantener un espacio de trabajo agradable y en calma.



Imagen 24: El profesor atiende a distintos alumnos durante su proceso diario de revisión del trabajo personal y el cumplimiento de las planificaciones.

En este sentido, la forma de trabajar que plantea el MITAA supone que, simultáneamente, alumnos diferentes puedan estar realizando hasta seis o siete actividades distintas. Esto puede generar en el docente una cierta sensación de vértigo e inseguridad provocada por el contraste que experimenta al comparar esta situación con lo que sucede cuando se imparte una sesión basada en el enfoque tradicional, en el que todos los alumnos realizan la misma actividad al mismo tiempo y existe una sensación de control del aula. Sin embargo, el aparente caos que reina en la clase al aplicar este método, no lo es en absoluto. Cuando se analiza en profundidad, se

comprueba que todos los alumnos están haciendo la tarea que les corresponde.

La clave, según Freinet (1999), está en que todos tengan algún trabajo que hacer. Y cuando un alumno sabe lo que tiene que hacer no tiene necesidad de esperar a que nadie se lo recuerde. Tampoco necesita molestar a un compañero porque se aburra, sobre todo, cuando sabe que, si termina la tarea planificada a tiempo, no tendrá que llevar deberes para casa. Sin embargo, el hecho de trabajar simultáneamente en distintos talleres y actividades puede generar que, algunas veces, el tono de voz se eleve más de lo recomendable. A esta situación contribuyen los elevados niveles de excitación que habitualmente genera en los alumnos el tener que enfrentarse a actividades atractivas para ellos. Cuando esto suceda, es preciso tener medidas que permitan reorientar el comportamiento de los alumnos.

Para evitar que el ambiente general en clase interfiera en el aprendizaje, en primer lugar, es preciso tener en cuenta la tipología de actividades que se planea poner en práctica durante la unidad. De este modo, existen actividades individuales que no generan ningún tipo de ruido (al no implicar interacción con otros) y actividades colectivas (en grupo o parejas) que sí lo hacen. A la hora de diseñar la unidad didáctica y elegir las actividades es recomendable realizar una selección equilibrada de tareas porque si la mayoría implican interacción, cuando se pongan en práctica de manera simultánea la situación, puede convertirse en un auténtico caos.

No obstante, más allá de esta medida, existen multitud de estrategias para evitar situaciones contraproducentes provocadas por el ruido. Por ejemplo, se podría optar por utilizar alguna aplicación digital como *“Too-Noisy”* que permite contabilizar los decibelios existentes en el aula de manera instantánea e incluso establecer alarmas o avisos sonoros cuando se superen los límites de ruido recomendado. Estas estrategias enseñan a los alumnos a realizar sus interacciones con un tono de voz adecuado a través de sistemas de referencia muy sencillos y fáciles de interpretar para ellos.

Sea como sea, cuando se decide poner en práctica el MITAA es preciso aceptar que la clase no va a ser el lugar más tranquilo del mundo. Sin embargo, eso no quiere decir que esto sea algo malo o que interfiera de manera negativa sobre el aprendizaje. Al contrario, son muchos los expertos que priorizan los procesos en los que se producen intercambios constantes de ideas y opiniones sobre aquellos otros en los que el aprendizaje es individual y, por lo tanto, en silencio (Racionero et al., 2012).

En lo que respecta a las responsabilidades de los estudiantes durante la fase de trabajo autónomo autorregulado, conviene señalar que los estudiantes tendrán que demostrar, en primer lugar, que son capaces de desarrollar el trabajo encomendado de forma autónoma. Para ello, al comienzo de la sesión, deberán sacar su plan de trabajo, localizar el día correspondiente, consultar la tarea planificada e iniciar su realización sin que para ello sea necesaria la intervención del docente en ningún momento. Durante esta fase intervienen funciones ejecutivas clave como el inicio y mantenimiento de la actividad, el control de la atención o la gestión del tiempo. Su funcionamiento coordinado permitirá que los alumnos terminen la tarea prevista en el tiempo disponible, evitando así tener que llevar deberes para casa.

Conviene aclarar, llegados a este punto, que las decisiones tomadas en el marco del MITAA, en relación a la planificación inicial de las tareas que realizan los alumnos, condicionan en gran medida la forma en la que ellos mismos gestionan sus deberes escolares. En este sentido, partiendo de la premisa de que los deberes nunca serán obligatorios, ni generalizados para todos los alumnos, la posibilidad de llevar o no llevar dependerá de si los estudiantes han sido capaces de terminar todas las tareas que se habían planificado para la sesión.

Esta forma de trabajar se ajusta más a las necesidades individuales de los estudiantes y tiene como consecuencia directa un mejor aprovechamiento del tiempo. Al autoasignarse responsabilidades personales en forma de tareas, los alumnos se muestran más conscientes de sus obligaciones y más comprometidos hacia su realización, por lo que no es extraño que comiencen a trabajar. Este hecho se produce antes, incluso, de que el docente haya llegado al aula, ya que son conscientes de que, si terminan lo que se han propuesto para la sesión, no llevarán deberes para casa.

De forma simultánea e integrada con el trabajo diario, los estudiantes deberán ir desarrollando procesos de evaluación formativa (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Así, en primer lugar, los alumnos tendrán que estar pendientes de atender los requerimientos del profesor cuando este les solicite el plan de trabajo para su revisión diaria. Para hacer aún más ágil el proceso, se recomienda aplicar una rutina de autoevaluación basada en un sencillo código de colores que los alumnos tendrán que implementar al término de cada sesión. Esta actividad les acostumbrará a realizar autoevaluaciones constantes sobre el cumplimiento de su plan personal y les hará más conscientes de su propio ritmo de trabajo.

De esta forma, si al finalizar la clase el alumno ha conseguido realizar las tareas que se había propuesto en su plan de trabajo, coloreará la celda correspondiente a ese día en color verde. Por el contrario, si no hubiera sido capaz de cumplir con su planificación, el alumno tendría que colorear el día en rojo u otro color que se establezca para el trabajo no completado. Esto permitirá comprobar el cumplimiento semanal o quincenal de la planificación del alumno de un solo vistazo, haciendo que el proceso de revisión sea mucho más ágil.

Es preciso tener presente que el hecho de que un alumno tenga varios días en color rojo (u otro preestablecido) en su plan no significa que no haya realizado la tarea, sino simplemente que su planificación no ha podido ser realizada íntegramente en clase como se había previsto, teniendo que terminar en casa lo que quedó sin hacer. Esto implica que un alumno puede tener un día en rojo, con un sello favorable del profesor, ya que pese a no terminar en clase, hizo su tarea en casa y la presentó al día siguiente cuando el profesor revisó su trabajo.

Esta rutina permite al docente comprobar hasta qué punto la planificación ha sido adecuada para el alumno ya que, si la mayoría de los días aparecen marcados en rojo, como incompletos, el propio plan nos estaría indicando que ha habido algún tipo de desajuste. En este sentido, una previsión de actividades, que sobre el papel podría parecer perfectamente correcta y haber obtenido el visto bueno inicial del docente, podría no haber sido adecuada si al ponerla en práctica se hubiera comprobado que el alumno no pudo cumplirla en su mayoría.

Pueden existir muchas razones para ello y será labor del docente averiguar cuál es la correcta para mejorar la próxima vez. Entre otras, estas situaciones podrían deberse a:

- Ritmo de trabajo excesivamente lento por parte del alumno.
- Poca atención y escasa capacidad para mantener la concentración.
- Bajo rendimiento o problemas de tipo cognitivo-comprensivo.
- Excesiva carga o volumen de trabajo para ese alumno en concreto.
- Etc.

Sea cual sea la razón, el docente deberá identificarla y aplicar las medidas adecuadas en cada caso (reducción de tareas, seguimiento más individualizado, etc.). Toda esta información será muy útil de cara a la siguiente unidad, cuando el alumno de nuevo tenga que volver a realizar su planificación, ya que, tanto el profesor como el estudiante, tendrán ya un referente

a partir del cual realizar una planificación más acorde a sus características y necesidades.

En cualquier caso, aún quedaría una tercera posibilidad a tener en cuenta que se produce cuando un alumno decidiera de antemano (en la fase de planificación) realizar en casa alguna tarea (bien porque considera que no le va a dar tiempo o bien porque prefiere realizarla ahí). En este caso, el alumno tendrá que incorporar un nuevo color a su autoevaluación: el amarillo. Este nuevo color será utilizado cuando un alumno haya completado lo que tenía previsto para la sesión, pero todavía tenga que terminar la tarea que se había propuesto realizar en casa. Dado que al finalizar la sesión aún no se puede comprobar si el alumno ha realizado o no dicha actividad, coloreará el día en amarillo dejándolo en “stand by” hasta que, al día siguiente, tras la revisión del profesor, se compruebe que efectivamente cumplió con la planificación, pudiendo entonces colorear el día finalmente de color verde (alrededor del amarillo). De no ser así, lo coloreará en rojo y el docente, además, marcará con un sello desfavorable la sesión puesto que además de no cumplir con su planificación, tampoco realizó la tarea prevista.

Finalmente, otra de las tareas vinculadas con la evaluación formativa que los alumnos tendrán que desarrollar durante la fase de trabajo autónomo autorregulado de las unidades será la corrección de las actividades. Entre los sistemas de corrección más utilizados, hoy en día cabe destacar la corrección colectiva, las salidas al encerado y la supervisión individual. Sin embargo, la aplicación de cualquiera de estos tres sistemas consume una gran cantidad de tiempo de la sesión, por lo que se reduce así el disponible para realizar las explicaciones pertinentes, desarrollar actividades, etc. Esta situación tiene como resultado directo el incremento de las tareas extraescolares que los alumnos tendrán que realizar en casa.

Pero corregir es necesario. Esta es una tarea que no se puede suprimir sin más, porque sin ella los alumnos no sabrían si su aprendizaje está yendo en la dirección correcta (algo que también le interesa conocer, y de qué manera al profesor para poder ayudarles). Por todo ello, y tras valorar todos estos condicionantes, el MITAA propone realizar el proceso de corrección a partir del uso de “*fichas de autocorrección o solucionarios*”, al menos, en el caso de las actividades derivadas del libro de texto.

Para comprobar si el resultado de una operación es correcto o si la palabra que sobraba era la que se identificó, los alumnos no necesitan al profesor. Desde bien entrada la etapa de Educación Primaria, disponen de

competencias más que suficientes para realizar por sí solos esta comprobación, pero, si no les obligamos a demostrarlo, seguirán sin mostrarnos sus verdaderas habilidades y, lo que es peor, terminarán pensando que no son capaces de hacerlo.

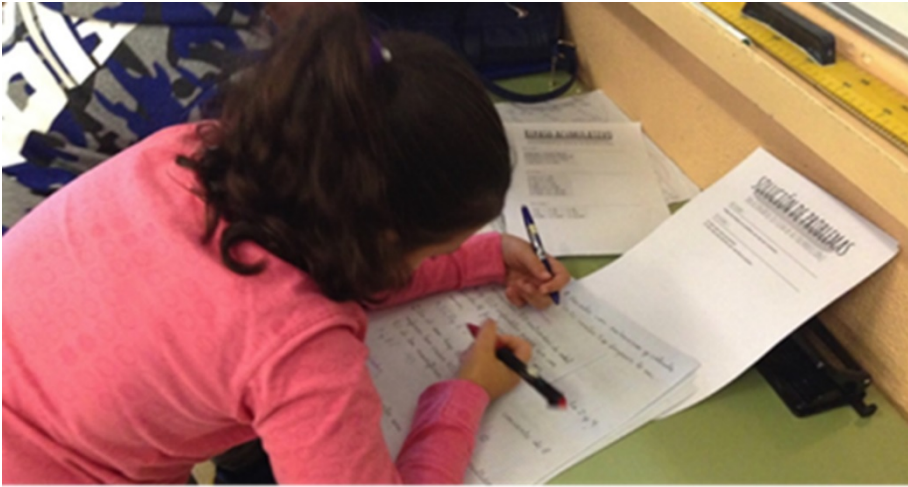
Así pues, mediante el uso de fichas de autocorrección o solucionarios los alumnos podrán revisar sus actividades de manera autónoma y aprovecharán mejor el tiempo de clase. Para ello, al principio de la unidad didáctica, el docente pondrá a su disposición un fichero en el que depositará los solucionarios con las respuestas de cada actividad.

Es recomendable que las soluciones de las actividades de cada apartado del tema vayan en hojas independientes; esto es, cada punto tendrá su propia ficha de corrección. Esta decisión viene determinada por una de las premisas que se les planteará a los alumnos, que consiste en la obligación de corregir las actividades siempre inmediatamente después de terminar un bloque o punto del tema. Esta medida pretende enseñar a los alumnos a acostumbrarse a ir corrigiendo progresivamente a medida que van realizando las tareas, en lugar de hacerlo todo al final cuando ya no hay solución.

Este proceso de evaluación formativa se vería dificultado si todas las actividades estuvieran en la misma ficha, ya que cuando un alumno deseara corregir, nadie más podría hacerlo hasta que el primero terminara (incluso aunque quisieran corregir actividades de apartados diferentes). Al separar los bloques en distintas hojas posibilitamos que varios alumnos puedan corregir simultáneamente, ya que cada uno de ellos únicamente cogerá la ficha correspondiente al bloque de actividades que ha completado.

Por tanto, desde el enfoque del MITAA no existe un momento concreto para realizar la corrección. Los alumnos tienen total libertad para realizar este proceso en cualquier momento tras finalizar las actividades del bloque correspondiente. Si la ficha de corrección que desean utilizar está siendo usada por otro compañero, simplemente seguirán avanzando y cuando quede libre procederán a corregir las tareas. Este tipo de corrección implica de un modo más activo al alumno, ya que es él mismo el que se preocupa de realizar el proceso de revisión y el que debe decidir si su respuesta está bien o mal al compararla con la de la ficha autocorrectiva.

Al plantear por primera vez dinámicas de autocorrección, es habitual que los docentes desconfíen de sus alumnos y piensen que se van a aprovechar del profesor (“¿Y no se copian? ¿No irán con las actividades sin hacer para transcribir luego las respuestas correctas?”). Lo cierto es que los alumnos son mucho más responsables de lo que pensamos y, cuando se les implica en su proceso de aprendizaje, adquieren un compromiso personal con el mismo mucho mayor del que demuestran cuando les enseñamos desde un enfoque tradicional. Esto hace que copiar o intentar engañar al profesor



VOCABULARIO

SOLUCIONARIO (O FICHA DE AUTOCORRECCIÓN)

ACTIVIDAD 2

<p>Diminutivos: mesita - mesa sillín - silla chiquillo - chico niño - niño barquita - barca poemitita - poema.</p>	<p>Aumentativos: tazón - taza solazo - sol casaca - casa cochazo - coche narizota - nariz grandote - grande.</p>
---	---

Imagen 25: Alumnos corrigiendo autónomamente, casilleros con fichas autocorrectivas y ejemplo de solucionario de una unidad de Lengua Castellana y Literatura.

no tenga sentido porque entienden que, en el fondo, se están engañando a sí mismos. La desconfianza, que muestran muchos docentes ante estas prácticas, puede generar un currículum oculto que transmita a los alumnos que sus profesores no confían en ellos. Esto daña la relación entre el maestro y los niños, dificultando la futura implicación de los mismos en las actividades que el primero plantee.

Expertos como Hargreaves (2007) o López-Pastor y Pérez-Pueyo (coords.) (2017) han defendido la idoneidad de este tipo de planteamientos, no solo por su utilidad para obtener información sino también por el incremento de motivación que generan en el alumnado. Pero para evitar posibles problemas, es recomendable que el docente tome ciertas precauciones. En primer lugar, es preciso que las fichas de corrección estén ubicadas en un sitio fijo de la clase, a ser posible en un lugar bien visible (como, por ejemplo, la mesa del profesor). En segundo lugar, debe quedar claro que las fichas de corrección no se pueden mover de ese lugar, por lo que cuando un alumno quiera corregir, deberá levantarse con su cuaderno y desplazarse hasta la zona de corrección. Y tercero, para evitar aglomeraciones innecesarias el número máximo permitido de personas corrigiendo simultáneamente será de cuatro.

Todas estas medidas evitan que, aquellos pocos alumnos que pudieran tener la intención de aprovecharse del sistema, desistan de hacerlo porque el hecho de tener que levantarse, acudir a un lugar bien visible y ponerse a copiar supone una exposición demasiado elevada como para arriesgarse. Además, conviene tener en cuenta que durante las sesiones en las que se produce el trabajo autónomo autorregulado, el docente no se encuentra ubicado en un mismo lugar, sino que se desplaza permanentemente por la clase atendiendo dudas puntuales, realizando explicaciones, comprobando el trabajo de los demás alumnos, etc. Esto hace que su posición no pueda ser controlada (como sí sucede en los sistemas tradicionales de corrección) y que, por lo tanto, sea más difícil realizar un intento de copia sin ser detectado: el docente cuenta con el efecto sorpresa y puede aparecer en cualquier momento detrás de la persona que esté tratando de copiar. Además, como el profesor conoce a los alumnos, sabe de antemano a quién se le puede pasar la idea por la cabeza, por lo que solo con advertírsele con anterioridad será suficiente: *“cuando vayas a corregir te estaré observando. Avísame antes y luego me lo enseñas”*.

La principal dificultad de este sistema, pese a lo que pueda parecer, no viene condicionada por el posible intento de engaño de los alumnos, sino

por sus carencias a la hora de interpretar la información. Así, cuando un grupo presenta un bajo nivel de comprensión lectora, es difícil que un sistema basado en hojas autocorrectivas llegue a funcionar. Por ello, los alumnos tendrán problemas para entender adecuadamente la información recogida en ellas y se limitarán a copiar la solución al lado de su respuesta, aunque ambas signifiquen lo mismo o, por el contrario, pondrán que su respuesta es correcta cuando no tiene nada que ver con la que viene en la ficha.

En estos casos, es preferible comenzar trabajando previamente su competencia lingüística y, más concretamente, su capacidad para comparar información (que es el requisito clave para poner en práctica este sistema).

Ejemplo:

Cumpliendo con la planificación

Como puede comprobarse en las imágenes, dos alumnos de 3º han ido realizando los correspondientes procesos de supervisión y comprobación diaria de su respectivo trabajo para dos semanas. En primer lugar, de forma autónoma (coloreando el día según el código de colores establecido: rojo, verde o amarillo según las circunstancias) y, en segundo lugar, mediante la revisión del profesor (que marca mediante el sello correspondiente).

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO				
1ª semana UNIDAD 1	Miércoles 11 LECTURA DEL TEMA	Jueves 12 FIESTA	Viernes 13 FIESTA
2ª semana	Lunes 16 Competencia lingüística EXCELENTE	Martes 17 Lectura del tema EXCELENTE	Miércoles 18 Literatura EXCELENTE	Jueves 19 Gramática EXCELENTE
3ª semana	Lunes 23 Lecturas EXCELENTE	Martes 24 Lecturas EXCELENTE	Miércoles 25 Lecturas EXCELENTE	Jueves 26 EXAMEN UNIDAD 3

Imagen 26: Ejemplo de planes revisados por el docente y autosupervisados por los alumnos según el código de colores establecido.

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO				
1ª semana UNIDAD 1	Miércoles 11 LECTURA DEL TEMA	Jueves 12 FIESTA	Viernes 13 FIESTA
2ª semana	Lunes 16 Lecturas EXCELENTE	Martes 17 Lecturas EXCELENTE	Miércoles 18 Taller de lecturas EXCELENTE	Jueves 19 Gramática EXCELENTE
3ª semana	Lunes 23 Lecturas EXCELENTE	Martes 24 Lecturas EXCELENTE	Miércoles 25 Lecturas EXCELENTE	Jueves 26 EXAMEN UNIDAD 3

PASO 10 Autoevaluación del trabajo realizado

Los procesos de evaluación formativa sobre los que se asientan los principios del MITAA generan que el sistema incluya entre sus medidas la utilización recurrente de instrumentos que informen al alumno del estado real de sus aprendizajes, así como de los aspectos que es preciso mejorar para obtener resultados más satisfactorios.

En este sentido, como ya se indicó en su momento en el Paso 0 de la presente secuencia, los procesos de evaluación formativa son un complemento básico a cualquier iniciativa que pretenda contribuir a desarrollar la autonomía de los estudiantes. Este tipo de planteamientos permiten al alumno aprender a analizar la realidad de un modo más objetivo, generan una mayor precisión en sus autoevaluaciones y, como consecuencia, permiten ajustar su percepción de autoeficacia (aspectos todos ellos críticos para los procesos de autorregulación del aprendizaje).

Por todo ello, en la parte posterior del plan de trabajo que los alumnos tendrán en su poder desde el primer día de la unidad, se incluirán una serie de escalas graduadas relativas a cuestiones vinculadas con diferentes aprendizajes trabajados durante las clases. Algunos de estos aprendizajes podrían estar ligados a los contenidos específicos del área, pero es recomendable que otros también hagan referencia a aprendizajes competenciales, más vinculados con los procesos de autorregulación llevados a cabo.

Como ya se indicó en el anterior paso, el profesor aprovechará los procesos de revisión que llevará a cabo a diario para hacer ver a los alumnos las cuestiones que debe mejorar. Para ilustrar mejor las consecuencias de sus consejos empleará las escalas incluidas en el plan, de manera que los alumnos comprobarán en ese momento el valor actual de su trabajo, qué elementos deben ser mejorados y qué puntuación obtendrán si lo hacen.

Estas *mini-tutorías* diarias irán enseñando a los alumnos a interpretar correctamente la información recogida en los instrumentos y les proporcionarán una mayor soltura en su utilización.

Además de este uso diario y formativo, los instrumentos recogidos en el plan también podrían tener una función sumativa y final vinculada con la calificación. De esta manera, al término de la unidad didáctica es muy re-

comendable que el docente solicite a los estudiantes una autoevaluación de su trabajo. Para desarrollar esta tarea (tan recomendable desde el punto de vista de la metacognición) les podría pedir que cumplimentarán los instrumentos que él mismo utilizará para calificar su trabajo y que son los que aparecen recogidos detrás del plan. De esta forma se genera un proceso de reflexión muy interesante acerca del trabajo realizado, las mejoras que se han generado (o las que se podían haber dado), así como la puntuación final que cada uno se merece.

Esta dinámica de trabajo podría dar lugar a procesos cada vez más complejos vinculados con la calificación dialogada o en el caso del trabajo en grupo, el reparto dialogado de notas. En cualquier caso, lo cierto es que el proceso de autoevaluación en sí mismo se irá haciendo cada vez de forma más fluida de manera que al final de curso los alumnos tendrán tan interiorizados los instrumentos que prácticamente sabrán la puntuación que van a obtener sin ni siquiera mirar las escalas.

Si esto sucede, podremos estar seguros de que el proceso habrá sido un éxito pues habremos conseguido proporcionar a los alumnos un criterio objetivo sobre la calidad del trabajo y, por lo tanto, su dependencia de la figura del profesor se habrá reducido notablemente otorgándoles una mayor libertad y autonomía en su trabajo diario (que es precisamente el objetivo del MITAA).

Ejemplo:

Escalas de valoración y evaluación formativa

El plan de trabajo podría incluir por la parte de detrás instrumentos que incorporen los aspectos a evaluar (o, llegado el caso, calificar) en cada unidad didáctica.

Lo más recomendable para favorecer el aprendizaje y la interiorización de rutinas y estructuras por parte del alumnado es que estas escalas o rúbricas no varíen en exceso de una unidad a otra, de forma que una vez conocidas sea relativamente rápido utilizarlas en cada unidad.

A modo de ejemplo, a continuación se muestra una posible estructura para las unidades del área de Lengua Castellana y Literatura en los cursos de 5º y 6º:

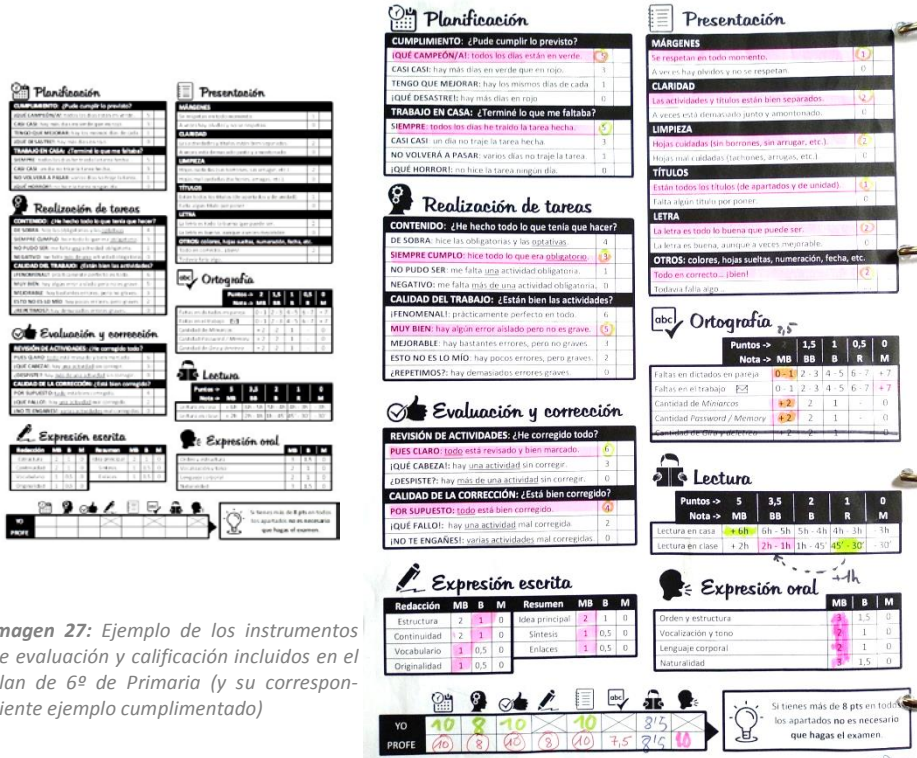


Imagen 27: Ejemplo de los instrumentos de evaluación y calificación incluidos en el plan de 6º de Primaria (y su correspondiente ejemplo cumplimentado)

Como se puede observar en la imagen, la propuesta incorpora instrumentos vinculados con contenidos específicos del área de Lengua (como la ortografía, la expresión oral o la expresión escrita, entre otros), pero también otros de carácter transversal y competencial (como el cumplimiento de la planificación, la corrección de las tareas, la realización de deberes o la presentación de los trabajos) (pueden verse otros muchos ejemplos en la zona de descargas de competencias del grupo actitudes www.grupoactitudes.es).

Son de especial interés para el tema que nos ocupa precisamente los relativos a la planificación desarrollada, puesto que el instrumento permitirá a los alumnos comprobar si la distribución temporal de actividades ideada en un primer momento ha sido finalmente adecuada (en función de si ha podido ser cumplida la mayor parte de los días o no).

PASO II Introducción progresiva de actividades en parejas

La aplicación del MITAA en el contexto escolar genera en el aula un ambiente flexible de trabajo que permite ir incorporando distintas actividades o estructuras que, pese a estar orientadas hacia el desarrollo de la autonomía, también pueden contribuir a desarrollar otros ámbitos importantes de la personalidad. Por tanto, se abre una puerta hacia los procesos de hibridación metodológica que permitirán seguir enriqueciendo la propuesta con la intención de preparar al alumno para trabajar en contextos de aprendizaje cada vez más activos y menos directivos.

De las múltiples formas que existen para desarrollar este proceso de hibridación, parece que el trabajo sobre las relaciones interpersonales a través de la gestión de los agrupamientos es, quizá, la que de manera más natural y orgánica se podría incorporar a la propuesta. Esta situación permitiría que el MITAA sirviera como lanzadera para la futura aplicación de casi cualquier metodología activa, pero más especialmente de aquellas más cercanas al aprendizaje cooperativo.

En este sentido, cabe señalar que el sistema de trabajo parte intencionalmente de situaciones individuales, porque lo que busca en un primer momento es focalizar la atención del alumno en aprender a gestionar adecuadamente los procesos implicados en la planificación del trabajo. La posibilidad de incorporar elementos que incrementen la complejidad de la tarea (como podría ser la coordinación con otros alumnos) podría interferir en este proceso de aprendizaje, generando en el estudiante una sobrecarga de estímulos que no sería capaz de gestionar.

Para evitar esta situación, lo que se busca es precisamente lo contrario: simplificar al máximo el nuevo contexto de aprendizaje mediante el planteamiento de situaciones de aprendizaje de resolución individual. De esta forma, el alumno irá interiorizando rutinas de trabajo autónomo que progresivamente harán que su atención se pueda ir desviando desde estos elementos hacia otros aspectos más complejos.

En el caso muy recomendable de optar por comenzar a incorporar situaciones de trabajo que impliquen agrupamientos variados, se aconseja ser cauteloso e ir avanzando de manera progresiva. Tanto los alumnos co-

mo el docente deben acostumbrarse a esta nueva situación y necesitarán familiarizarse con los cambios que esta genera (a nivel de organización espacial, a nivel de gestión del ruido, etc.).

Una buena forma de comenzar a incorporar el trabajo de relaciones interpersonales al MITAA podría ser mediante la inclusión de actividades en pareja. Así, entre las actividades ordinarias de la unidad (de resolución individual) se podrían comenzar a incluir (desde la segunda o tercera unidad del curso) actividades cuya realización implique trabajar con otro compañero.

A nivel organizativo es necesario tener presente que el proceso de planificación ahora ya no será estrictamente individual, puesto que en algún momento los estudiantes tendrán que ponerse de acuerdo en las condiciones en las que se realizará la tarea compartida (por ejemplo, en qué día ubicarán la actividad). Esto supone comenzar a desarrollar habilidades de negociación, algo fundamental para el trabajo cooperativo, ya que sus preferencias que no siempre coincidirán.

A medida que los niños van acostumbrándose a esta nueva situación, el docente podrá ir incorporando un mayor número de tareas compartidas a las unidades, de manera que al final de primer trimestre sea normal que existan tres o cuatro actividades en cada unidad cuya realización exija ponerse en parejas.

Por cuestiones de funcionamiento, se recomienda que la pareja en cuestión sea la misma para todas las actividades compartidas de la unidad. De lo contrario, si cada alumno tuviera que ponerse de acuerdo con tres o cuatro compañeros en cada ocasión sería realmente difícil llegar a cuadrar las planificaciones de todos los alumnos para cada unidad.

Por otro lado, a la hora de elegir la pareja con la que realizar la actividad, se recomienda dar libertad al alumno, ya que esto incrementará su motivación para el trabajo y su implicación. Ahora bien, para favorecer que trabaje con el mayor número de compañeros distintos se recomienda introducir una premisa básica: no se puede repetir pareja en todo el curso. De esta manera los alumnos comprenderán que la elección será libre, pero estará condicionada a ir cambiando en cada unidad.

Podría darse el caso, llegados a este punto, de que dos alumnos de la clase que hubieran decidido trabajar juntos tuviesen niveles distintos (bien porque están en una clase ordinaria y alguno de ellos tiene un desfase curricular respecto al otro, o bien porque se encuentran en una clase internivelar en un CRA). Pues bien, el diseño universal para el aprendizaje sobre el

que se asienta el MITAA hace que estas particularidades no afecten al desarrollo de la actividad. De hecho, no será necesario ni siquiera realizar una adaptación puntual en su estructura, dado que cada alumno tendrá disponible su material de trabajo específico y adecuado a su nivel.

Ejemplo:

Dictados en pareja

En esta tarea se recurrirá a la estructura cooperativa basada en parejas con la intención de aprovechar la ayuda que los propios alumnos pueden proporcionarse entre ellos.

La actividad consistirá en realizar un dictado a un compañero a partir del texto propuesto por el profesor. La estructura de esta actividad puede mantenerse estable mientras que el contenido a trabajar (reglas de acentuación, palabras con g-j, etc.) se vaya modificando según las necesidades.

DICTADOS EN PAREJA

Fecha: _____ Nivel 5º

Me toca leer! U voy a dictar:

Lee el siguiente texto a tu compañero y una vez terminado, comprueba los errores ortográficos que ha cometido. Recuerda que únicamente debes señalar el número de faltas en cada línea pero no las faltas en sí ya que así le ayudas a repasar las normas de ortografía.

En Carrión del Valle se está celebrando la feria del ganado. Mi abuelo Julián y yo fuimos el miércoles a por una ternera. Estuvimos mirando unas dieciséis. Al final nos decidimos por Picaruela, una ternera canela que mugió nada más vernos. ¡Y para celebrar nuestra adquisición mi abuelo me compró algodón dulce! ¡Qué rico estaba!

¡Me toca escribir! U me va a dictar

Ahora es tu turno. Escribe el dictado que te lee tu compañero e intenta cometer el menor número de faltas de ortografía. En cualquier caso, recuerda que tienes tres oportunidades para corregir tus posibles errores... ¿Serás capaz de hacer un dictado perfecto?

Faltas al final:

Imagen 28: Ejemplo de ficha de dictado en parejas para 5º de Primaria.

Para su desarrollo es preciso que cada alumno adquiera del casillero correspondiente una ficha de dictados distinta. Uno de los alumnos de la pareja comenzará a dictar el texto recogido en su ficha mientras el compañero lo copiará en la parte inferior de la suya. Al terminar, intercambiarán roles y procederán a realizar la misma operación, pero con un texto distinto. Tras finalizar ambos, recortarán la ficha por la mitad e intercambiarán sus producciones para dar comienzo a la fase de revisión. Cada alumno comparará el texto modelo con el que ha escrito su compañero para revisar las faltas cometidas por este.

No hay problema en que los alumnos presenten un nivel diferente, pues en ambos casos tienen la solución en el texto de su ficha. Al igual que sucede en otras actividades, se propone aprovechar esta fase para implicar a los

alumnos en procesos de evaluación formativa que aseguren una corrección activa de los errores. Para ello, en lugar de corregir las faltas directamente, los alumnos (dependiendo del nivel) marcarán en las columnas situadas a la izquierda del texto el número de faltas que ha cometido su compañero en cada línea (pero no la falta en sí). Tras finalizar la primera revisión, se intercambiarán los textos y cada uno tratará de encontrar las faltas que ha cometido con la ayuda de las pistas proporcionadas por el compañero. Este proceso se repetirá hasta tres veces, siendo la puntuación final obtenida en la tercera tanda la que se convierta en la calificación del dictado.



Imagen 29: Alumnos realizando la actividad de dictados en pareja.

Gracias a este sistema, en primer lugar se consigue que los alumnos se acostumbren a trabajar de forma autónoma (ya que durante el proceso el docente no interviene en ningún momento; solo se limita a diseñar y disponer los materiales al alcance del alumno). Pero, además, el sistema también permite diferenciar los alumnos que tienen problemas reales de ortografía de aquellos otros que simplemente prestan poca atención.

Al implicarles activamente en los sucesivos procesos de corrección, es fácil comprobar si el alumno reconoce el error o si, por el contrario, no lo encuentra porque desconoce la palabra, la norma ortográfica o no tiene fijada una imagen correcta en su léxico visual.

Finalmente permite realizar un mayor aprovechamiento del tiempo disponible, ya que en el mismo periodo en que se realiza un dictado tradicional (en el que el docente recita el texto y todos los alumnos copian simultáneamente) los alumnos realizan dos.

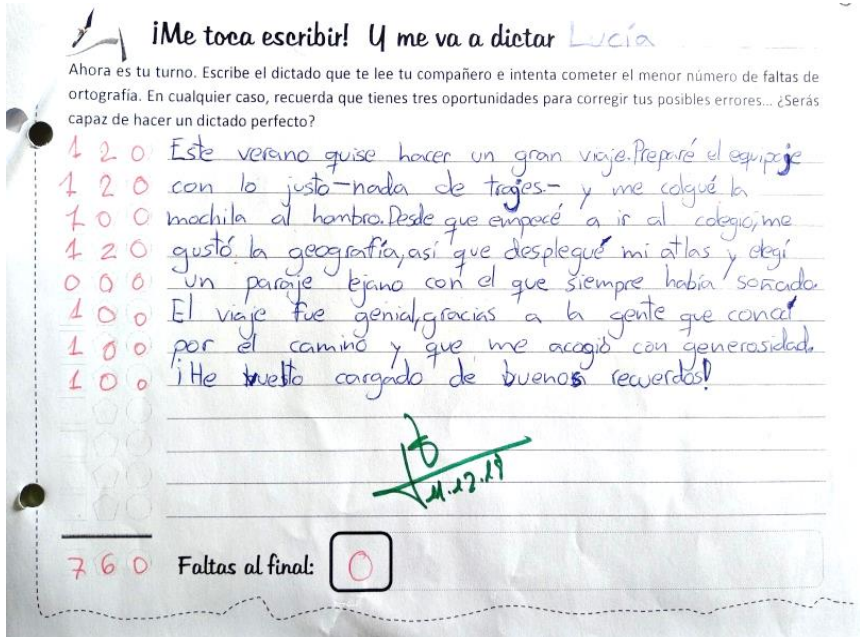


Imagen 30: Ejemplo de dictado en pareja, cumplimentado y corregido por los alumnos.

PASO 12 Planificación autónoma en parejas del trabajo

Transcurrido un tiempo prudencial desde el comienzo de la aplicación del MITAA (por ejemplo, después del primer trimestre), la mayor parte de los alumnos ya se habrán familiarizado con las dinámicas de trabajo que se habrán ido incorporado al aula y será un buen momento para introducir nuevas modificaciones.

En lo que respecta a la planificación, el siguiente nivel de dificultad podría venir determinado o bien por la ampliación de los plazos de tiempo (cuya secuencia ya fue tratada en el paso 8) o bien por un incremento en la demanda de habilidades sociales para el trabajo en grupo. Si se opta por la segunda opción el siguiente paso en la línea de progresión hacia situaciones de aprendizaje cooperativo pasaría por solicitar a los alumnos el diseño conjunto de una planificación completa de la unidad con otro compañero.

Ahora ya no se trata de acordar la realización de tareas puntuales sino del conjunto global de la unidad didáctica. Esta decisión vuelve a generar situaciones muy interesantes desde el punto de vista de las relaciones sociales, ya que exigirá a los alumnos aprender a negociar y a desarrollar actitudes empáticas poniéndose en el lugar del otro hasta llegar al consenso

Sin embargo, esta situación también supone que los tiempos de planificación de nuevo podrían dilatarse. En este sentido, aunque a estas alturas los alumnos ya deberían ser capaces de organizar su trabajo rápidamente, ahora tendrán que acordar una planificación común con otro compañero, que no siempre estará dispuesto a ceder ya que tendrá sus propias preferencias, y esto es algo que antes no sucedía.

Por todo ello, es probable que durante esta fase se produzcan conflictos y discusiones derivadas de desencuentros, bien durante la planificación (por las razones señaladas) o bien durante el trabajo autónomo autorregulado (ya que el roce constante puede hacer que salten chispas con mayor frecuencia). No obstante, todas estas situaciones son previsibles y entran dentro de lo que cabe esperar cuando se introducen situaciones de trabajo en equipo en el aula. La clave está en saber identificarlas e intervenir a tiempo; siempre y cuando los estudiantes no sean capaces de solucionarlas por sí mismos.

Igualmente, conviene señalar que el proceso de planificación en parejas sacrifica parte de la flexibilidad que tenía cuando esta tarea se hacía de modo individual en favor del desarrollo de las habilidades sociales. Al tener que asumir como propias las preferencias de otro compañero, hace que a veces la planificación no se ajuste al 100% a los intereses personales de cada uno (por ejemplo, cada alumno acude a actividades extraescolares distintas que condicionan de diferente manera su tiempo libre).

El proceso de planificación conjunta también permite analizar los distintos roles que adoptan los alumnos durante el desarrollo de las dinámicas de negociación para llegar a acuerdos sobre la organización de las tareas. Así, es habitual encontrar a estudiantes que asumen el peso de la negociación y tratan de imponer su criterio a toda costa, mientras que otros adoptan un papel más secundario, mostrándose sumisos y cediendo en las disputas ante sus compañeros. Es recomendable que el docente esté atento a estas situaciones para intervenir cuando considere que no se está desarrollando un proceso de negociación justo y adecuado para los dos miembros de la pareja.

Finalmente, desde el momento en que comiencen a planificar de manera conjunta, se recomienda redistribuir la ubicación de los pupitres de los alumnos. Hasta este momento no era relevante la forma en la que estaban situados los pupitres de los estudiantes, dado que la mayor parte del trabajo se realizaba de manera individual. Sin embargo, a partir de ahora, todo el trabajo será realizado en parejas (incluso las actividades individuales serán realizadas de manera simultánea por los dos alumnos de la pareja, lo que ya de por sí fomenta el trabajo compartido). Para favorecer el flujo de información durante la realización de las actividades, se recomienda situar a los alumnos sentados en mesas situadas de dos en dos, uno al lado del otro.

Ejemplo:

Procesos de negociación entre iguales

Al comenzar a realizar el proceso de planificación en parejas suelen darse algunas situaciones recurrentes. Una de las más habituales es la aparición de desencuentros sobre la ubicación temporal de ciertas actividades. O dicho de otro modo, los alumnos no se ponen de acuerdo en cuándo y cómo planificar la realización de una o varias tareas de la unidad. Es en este momento cuando cobra especial importancia la figura del docente y el rol de mediador que deberá desempeñar.

En un primer momento es recomendable que el profesor adopte una postura de baja intervención, dejando que los alumnos vayan solventando los conflictos por su cuenta y observando las estrategias que van empleando en cada caso.



Imagen 31: Dos alumnas realizan una planificación conjunta para el área de Lengua.

Sin embargo, cuando los estudiantes no se pongan de acuerdo por sí solos y siempre que sean ellos quienes se lo soliciten, el docente podrá intervenir. Para ello, inicialmente se aconseja pedir que los alumnos expliquen la situación para, a continuación, solicitar que cada uno de ellos describa su propuesta de planificación y los argumentos por los que considera que su alternativa es mejor.

En el caso de que ambas propuestas de planificación sean válidas, el docente tendrá que analizar los argumentos. Así, cuando un alumno justifica adecuadamente su alternativa (por ejemplo, porque la tarea en cuestión es muy larga y se requieren dos sesiones y no una) y su compañero simplemente se limita a señalar que él prefiere hacerlo de otra forma por gusto, el docente recomendará seguir la planificación del primero.

Sin embargo, en aquellos casos en los que ambos alumnos proporcionen argumentos de peso para sus respectivas planificaciones será necesario o bien establecer puntos intermedios entre ambas propuestas (para lo cual el docente proporcionará distintas alternativas entre las que los alumnos podrán elegir la que mejor se adapte a sus circunstancias) o bien llegar a pactos entre los estudiantes por los cuales uno de ellos cederá en esta ocasión a condición de que el otro lo haga más adelante, cuando surja el siguiente conflicto.

En situaciones excepcionales, el docente también podría plantear la posibilidad de aceptar ambas planificaciones, de manera que los dos alumnos compartirían la misma planificación excepto los días en los que cambiarían el orden y cada uno realizaría una tarea distinta. Esta solución solo es recomendable en casos muy puntuales (como, por ejemplo, una ausencia programada de uno de los alumnos) ya que resulta mucho más compleja de gestionar a nivel organizativo.

PASO 13 Introducción progresiva de actividades en grupo

Mientras los alumnos van adquiriendo soltura en el proceso de planificación en parejas (a partir del segundo trimestre) es aconsejable continuar dando pasos hacia propuestas de trabajo cooperativo.

Para ello, el docente tendrá la posibilidad de ir incluyendo entre las tareas de las unidades algunas actividades cuyo desarrollo implicará trabajar en grupos reducidos (de entre cuatro y seis personas). De esta forma, al igual que sucedía en el paso 10 con las actividades en parejas, en esta ocasión se irán introduciendo progresivamente en cada unidad tareas que impliquen el trabajo grupal. Esta situación generará que dentro de la misma unidad haya tareas de realización individual, tareas de realización en parejas y tareas de realización grupal.

A nivel organizativo esta modificación vuelve a provocar un incremento de la dificultad del proceso de planificación, ya que ahora los estudiantes tendrán que ponerse de acuerdo con un mayor número de compañeros, y no solo con el de la pareja.

Para facilitar el desarrollo del proceso es recomendable que los alumnos procedan de la siguiente forma:

1. En primer lugar, buscarán un compañero con el que todavía no hayan trabajado para formar una pareja.
2. A continuación, buscarán otra pareja de alumnos con los que se juntarán para realizar las actividades grupales. Si el número de alumnos es impar o sobra alguna pareja podría formarse un grupo de cinco o seis personas, aunque en estos momentos iniciales no es lo más recomendable ya que esto incrementa mucho la dificultad del proceso de negociación.
3. Después, ambas parejas acordarán la ubicación temporal de las actividades grupales y una vez decidida esta, se asegurarán de que todos la anotan correctamente en sus respectivas planificaciones.
4. De vuelta al trabajo en pareja, los dos alumnos realizarán la planificación del resto de actividades de la unidad (individuales y en pareja). Esta planificación será distinta de la de la otra pareja, ya que solo compartirán con ellos las actividades grupales.

Ejemplo:

Taller de medidas en grupo

En el área de Matemáticas en 4º curso de Primaria, el docente pretende trabajar las unidades de capacidad, los cambios entre unidades y los distintos instrumentos de medida que existen. Para ello, además de las actividades individuales del libro de texto y las tareas en parejas en las que los estudiantes reforzarán el contenido ha incluido en la unidad un taller grupal en el que los alumnos tendrán que enfrentarse de un modo más práctico a los aprendizajes.



Imagen 32: Un grupo realiza el taller de medición de líquidos mientras sus compañeros trabajan.

Para ello, en el rincón correspondiente de la clase (el de experimentación), el profesor habrá dejado una ficha, una balanza, distintos instrumentos de medida (jeringuillas, probetas y vasos medidores) y varias botellas con líquidos de diferentes colores y densidades (jabón, leche, aceite, vinagre, bebidas isotónicas, miel, etc.). En la ficha que les ha proporcionado se explica que la actividad consiste en averiguar a qué cantidad del líquido dado equivale otro por el que se pregunta (por ejemplo: a cuántos ml de zumo equivalen en la balanza 0.25cl de jabón).

Dado que los líquidos comparados poseen distintas densidades cabe esperar que las medidas no sean exactamente iguales. Para hallar la solución a las distintas comparaciones incluidas en la ficha, se les recomendará emplear el método científico por el que irán planteando sucesivas hipótesis que posteriormente comprobarán en la práctica hasta dar con la solución correcta. Para elevar la exigencia de la tarea, se proporcionarán únicamente cuatro intentos (es decir, solo podrán plantear cuatro hipótesis distintas para resolver la situación).

De este modo, además de familiarizarse con los procedimientos científicos, aprenderán a utilizar los distintos instrumentos de medida proporcionados con los que irán volcando en los vasos de la balanza las cantidades de los

líquidos que pretenden comparar. Y al mismo tiempo, además, irán realizando operaciones de cambio de unidades, ya que la cantidad de líquido dado inicialmente estará en una unidad distinta a la del líquido con el que se compara, que será distinta a su vez de las unidades que incorporan los instrumentos de medida.

Esta actividad podría realizarse de forma individual. Sin embargo, al hacerlo en grupo se producen situaciones de discusión muy enriquecedoras durante la fase de establecimiento de las hipótesis que serán aprovechadas por el docente para desarrollar las habilidades sociales de los alumnos para el trabajo en grupo.

Conforme vayan familiarizándose con este tipo de tareas, el profesor podrá comenzar a introducir actividades más complejas que incorporen elementos propios del trabajo cooperativo como, por ejemplo, la interdependencia positiva de objetivos, que hará que la tarea solo pueda ser resuelta si todos los alumnos obtienen un resultado positivo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Estas dinámicas podrían ser muy estructuradas al principio (mediante rutinas cooperativas como *lápices al centro*, el *folio giratorio* o *1-2-4*) y más abiertas a medida que los alumnos van adquiriendo un mayor bagaje cooperativo (Pujolás, 2012).

Por otro lado, las actividades grupales de las unidades también podrían plantearse desde la perspectiva de los *grupos interactivos* (Flecha, 2015) mediante los que se plantea la formación de agrupamientos de carácter heterogéneo (en función del género, el origen cultural, el nivel de aprendizaje, etc.) que participarán en la realización de actividades abiertas con una duración aproximada de veinte minutos. El trabajo será tutorizado por un voluntario que será una persona adulta perteneciente a la comunidad educativa. Su función consistirá en asegurar que el proceso se desarrolla a través de la cooperación y la ayuda mutua. Cuanto más variado sea el grupo de voluntarios que dinamizan las actividades, más rica será la interacción y, por lo tanto, más realidades abarcará.

En caso de optar por esta alternativa, el docente deberá tener presente que ya no podrá dar libertad a los alumnos para realizar los grupos según sus preferencias y que, además, la ubicación temporal de la tarea grupal será decida de antemano por él mismo, siendo realizada dicha actividad de manera simultánea todos los grupos (ya que a nivel organizativo es mucho más fácil de gestionar).

PASO 14 Planificación autónoma grupal del trabajo

Finalmente, el paso previo al desarrollo de estructuras propias del aprendizaje cooperativo pasaría por solicitar a los alumnos la elaboración de una planificación de las actividades de la unidad de carácter grupal. Es decir, ya no se trata de trabajar de manera puntual en grupo sino de generar grupos de trabajo estables que, además, compartirán una misma planificación de las tareas.

Una vez que los alumnos han comenzado a acostumbrarse a planificar en parejas y han ido adquiriendo progresivamente una mayor soltura en la realización de los procesos de negociación (hechos que suelen producirse al final del segundo trimestre o a comienzos del tercero) se podría volver a incrementar la dificultad de la tarea incluyendo a más compañeros en este proceso.

Los problemas mencionados en el paso 11, derivados de la planificación en parejas, se agudizarán cuando el proceso implique a cuatro, cinco o hasta seis alumnos. Así, los desencuentros serán más habituales e incluso se darán situaciones extremas como que todos los miembros del grupo estén de acuerdo en alguna medida excepto uno, lo que bloquearía el proceso al no cumplir con la premisa básica de que la planificación sea aceptada por todos.

En esta ocasión, de nuevo el docente deberá observar el desarrollo de los acontecimientos y contar con que las sesiones de planificación de nuevo van a dilatarse en el tiempo, ya que ahora los alumnos se verán implicados en procesos de negociación cada vez más complejos.

Si los alumnos no consiguieran llegar a un acuerdo, podría mediar entre ellos proponiendo alternativas a las propuestas planteadas. Además, se recomienda aprovechar este tipo de situaciones para enseñarles otras formas de llegar a acuerdos más allá de la votación por mayoría (que es la forma más simple y la que más suelen emplear los alumnos al principio). De esta forma, les podrá enseñar a establecer puntos intermedios entre las posturas existentes, de manera que todos cedan en algunas de sus pretensiones, pero conserven otras.

Sea como sea, al igual que sucedía con el trabajo en parejas (paso 11), esta forma de planificar vuelve a adaptarse peor a las circunstancias personales si la comparamos con los procesos de planificación individual empleados durante el primer trimestre (paso 8). Así, al aumentar el número de alumnos que comparten una misma planificación, disminuirá el número de preferencias personales que se van a poder atender, en favor del bien común. Sin embargo, lo que se pierde por esta parte se gana, con mucho, en el ámbito de las relaciones sociales, por lo que se trata de un sacrificio que es preciso realizar.

Ejemplo:

La planificación grupal fomenta el trabajo en equipo

Desde el momento en que los alumnos comienzan a realizar planificaciones grupales, el trabajo en equipo pasa a formar parte habitual de las sesiones de la asignatura.



Imagen 33: Varios grupos tratando de llegar a acuerdos sobre la planificación del trabajo.

Esta ocasión podría ser aprovechada para redistribuir de nuevo los espacios del aula y agrupar las mesas en torno a los grupos establecidos para así fomentar el flujo y el intercambio de información entre los miembros de cada equipo.

Del mismo modo que sucedía con el trabajo en parejas, esta medida, unida a la necesidad de seguir la misma planificación, genera que sea habitual que

los alumnos terminen realizándolas de forma casi colectiva, aunque en la práctica aún existan actividades de carácter individual.

Esta situación hace más visibles las diferencias de los alumnos en cuanto al ritmo de trabajo. Pero también suele generar a su vez la aparición de actitudes espontáneas de ayuda entre iguales, entre los miembros del grupo que no quieren que un compañero se descuelgue del resto, para lo cual le ayudan a resolver las tareas (aunque ello vaya en contra de sus propios intereses).

Dadas estas circunstancias sería posible aprovechar el trabajo en grupo para iniciar la asignación de roles de trabajo cooperativo. Esto permitirá coordinar los esfuerzos de los miembros del grupo y distribuir las responsabilidades de manera más explícita.

PASO 15 Abandono definitivo del libro de texto

Llegados a este punto, el docente deberá plantearse si le interesa seguir trabajando con el libro de texto como material de referencia o si, por el contrario, decide prescindir definitivamente de él para centrarse en otras actividades más interesantes y aplicadas.

En este sentido, la propuesta del MITAA considera poco recomendable plantear el abandono del libro de texto desde el inicio de su aplicación, ya que ni los alumnos ni los docentes se encuentran preparados para asumir un cambio tan radical.

Así, en lo que respecta a los alumnos, es preciso comprender que la mayor parte de las actividades recogidas en el libro son más bien sencillas y de carácter cerrado (relacionar, completar huecos, etc.). Si se opta por abandonar el libro de texto es para cambiar el enfoque de estas tareas, planteando de esta forma actividades más interesantes, de carácter abierto y, por lo tanto, más complejas. De lo contrario, al final terminaríamos trabajando con fichas que no supondrían una diferencia sustancial respecto al libro en sí. El desarrollo de este tipo de tareas, habituales en los enfoques activos de aprendizaje como el ABP, implica que el alumno disponga de estrategias de trabajo autónomo que, si no se han trabajado adecuadamente con anterioridad, conducirán al fracaso inmediato a cualquier posible iniciativa de cambio.

Por su parte, los docentes también tendrán que adaptarse de manera progresiva a esta modificación. De esta forma, es poco probable que un profesor quiera involucrarse voluntariamente en una iniciativa que, de la noche a la mañana, le obliga a abandonar la comodidad del libro de texto para exigirle diseñar y construir sus propias unidades didácticas con sus correspondientes actividades. Al contrario, es preciso dejar un cierto margen de tiempo para que el docente se familiarice con este otro tipo de actividades, comprenda sus estructuras, aprenda a modificarlas y a adaptarlas a su realidad particular para, finalmente, atreverse a diseñar alguna por su cuenta.

Sin embargo, si se tiene en cuenta el recorrido realizado hasta llegar al actual paso 15, el lector podrá comprender que todas las medidas que se

han ido planteando en los pasos descritos para la correcta implantación del MITAA tienen la intención de ir preparando tanto a los alumnos como al profesor para estar en disposición de abandonar definitivamente el libro de texto como material de referencia de las asignaturas.

Así, se podrá comprobar cómo, partiendo de un modelo de unidad basado prácticamente al 100% en las actividades del libro, se han ido incluyendo progresivamente otras actividades, primero en parejas y posteriormente en grupo, que suponen una alternativa real de aprendizaje. La reducción de las actividades del libro en favor de estas otras tareas como medida para mantener la carga de trabajo de las unidades habrá supuesto que, llegados a este punto, el libro ya no será el principal referente de aprendizaje, sino un recurso más entre otros muchos.

El paso final consistiría en terminar de sustituir las pocas actividades de carácter individual del libro que todavía se estuvieran utilizando por otras ajenas a este material. De esta forma se lograría prescindir de un elemento muy costoso para las familias y que podría ser igualmente válido si solo lo tuviera el profesor (ya que podría extraer actividades interesantes del mismo sin necesidad de que todos los alumnos tuvieran que adquirir el material).

Además, a nivel motivacional, es necesario señalar que este cambio es aceptado por los alumnos de muy buen grado, ya que siempre suelen mostrar más interés por aquellas tareas que implican trabajar con otros alumnos o simplemente, manejar materiales variados.

Finalmente, cabe señalar que esta decisión no es obligatoria, desde luego, pero sí muy recomendable dado que se trata de un punto clave para la implantación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje-Servicio, que no se ajustan a estructuras rígidas de enseñanza.

Ejemplo:

Una unidad didáctica sin libro de texto

Existen multitud de posibilidades para diseñar una unidad didáctica en la que no se utilicen actividades procedentes de ningún libro de texto. A continuación, se muestra un ejemplo de las tareas propuestas para desarrollar una selección de contenidos del área de Lengua durante el 3º curso de la etapa de Primaria:

Tabla 11: Tareas propuestas para desarrollar contenidos del área de Lengua del 3º curso de etapa de Primaria.

	Contenido	Actividades
Lectura	Lectura individual Comprensión lectora	Trabajo de biblioteca diario (lectura individual en el aula) Ficha de lectura o vídeo de recomendaciones lectoras Lectura en parejas y comprensión lectora
Vocabulario	Palabras polisémicas	Escribir los distintos significados de varias palabras polisémicas Utilizar las definiciones anteriores para construir y jugar una partida al juego de <i>PasaPalabra</i>
Gramática	Tipos de oraciones según la intención del hablante	Dibujar una tira cómica con varias viñetas. En cada viñeta se incluirá un bocadillo con una oración (identificando aparte el tipo de oración de que se trata)
Ortografía	Sonido G suave y G fuerte	Dictados en pareja con palabras que contengan -gu-/g- Password en parejas: trabajar el concepto de campo semántico con palabras que contengan el sonido g suave y g fuerte
Exp. oral	Expresión oral	Trae, enseña y cuenta: se trae a clase uno de los regalos de Navidad y se explica lo que es
Exp. escrita	Separación de oraciones con puntos Estructura de texto narrativo (introducción, nudo, desenlace)	Escritura creativa basada en la técnica del binomio fantástico de Rodari (utilizando palabras extraídas de los Story Cubes)
Literatura	Refranes populares	Escribir refranes inventados combinado partes de dos refranes distintos



Imagen 34: Ejemplo de algunas actividades cotidianas que no requieren emplear el libro de texto.

3.3 Limitaciones del MITAA

Al igual que sucede con cualquier otra metodología de carácter educativo, el MITAA posee ciertas limitaciones en su implantación sobre las cuales es necesario reflexionar.

En primer lugar, conviene señalar que, aunque no es imprescindible, si resulta muy recomendable abordar el planteamiento desde una perspectiva de coordinación docente. Cuando son varios los profesores que la llevan a cabo se suelen dar dos situaciones habituales: a) el alumnado se acostumbra más al seguimiento y al funcionamiento de enfoques comunes en el día a día; y b) el profesorado puede reflexionar conjuntamente sobre los avances y la transversalidad de los aprendizajes.

Ahora bien, el planteamiento que se ha presentado en el presente libro tiene como condición imprescindible la aplicación de un seguimiento diario del trabajo de los alumnos y del cumplimiento de sus planificaciones. Si esto no fuera posible todo el dispositivo pedagógico, podría correr el riesgo de venirse abajo. En las áreas instrumentales como Lengua y Matemáticas, esta continuidad está garantizada (ya que el número de horas lectivas genera que prácticamente todos los días de la semana haya al menos una sesión de cada una de ellas). Sin embargo, en otras áreas no sucede así, por lo que el profesorado de éstas podría tener problemas para aplicar la metodología.

Una posible solución a este problema, siempre que fuera posible a nivel de centro, podría pasar por flexibilizar los horarios o la distribución de horas semanales de cada asignatura, de manera que se pudiera tener clase con los alumnos de forma más continuada. Por ejemplo, en lugar de dar dos clases de Ciencias Naturales y dos de Ciencias Sociales a la semana, en caso de que el profesor fuera el mismo, se podría dar una unidad completa de cada asignatura empleando las cuatro sesiones para cambiar a la otra área al terminar la unidad.

Por otro lado, también conviene señalar que las características propias de cada disciplina podrían interferir en el normal desarrollo del modelo, que tendría que adaptarse a las mismas para seguir funcionando correctamente. Este podría ser el caso de áreas como las lenguas extranjeras, en las que algunos docentes consideran necesario emplear la intervención o instrucción directa de un modo más habitual para que los alumnos adquieran un mejor oído y tomen nota de la pronunciación de ciertas palabras. En este caso sería recomendable realizar adaptaciones, por ejemplo, planteando talleres puntuales o actividades que los alumnos pudieran seguir planificando de antemano.

Otro aspecto a tener en cuenta es el tipo y diversidad de tareas que se proponen. Es aconsejable que las tareas no solamente tengan un carácter individual ni dependan exclusivamente del uso del libro. Es más interesante que sean diversas y variadas tanto de tipo oral como escrito. Además, algunas podrán ser individuales, otras en pareja y otras en grupo, combinando así el tipo de socialización que requiere cada una. Una opción muy interesante podría consistir en integrar las coevaluaciones intergrupales a través de comisiones evaluadoras, utilizando así la herramienta del feedback entre iguales como algo natural. Hay que tener presente que el tiempo que se le dé a los estudiantes para autorregular su trabajo tiene que ser proporcional

a su capacidad de conocimiento sobre lo que se le pide y, sobre todo, a la autonomía que tengan en esos momentos. En este caso, es cierto que algunas áreas se prestan más a diseñar actividades variadas y con un carácter práctico, pero esta nunca debería ser una razón para no aplicar el modelo, ya que siempre, sea cual sea la asignatura, es posible encontrar soluciones y propuestas interesantes.

Finalmente, otro de los aspectos ciertamente limitantes con los que será frecuente tener que lidiar al aplicar el MITAA son las grandes diferencias que existen en el desarrollo evolutivo de los alumnos en relación a su capacidad autónoma y, más concretamente, en su capacidad para planificar. En este sentido, como ya se ha comentado en apartados anteriores, el sistema se adapta a las circunstancias personales de cada alumno en relación a las tareas a desarrollar, de manera que cada alumno realiza exclusivamente aquello que necesita. Sin embargo, a veces, estas diferencias generan que algunos alumnos de la clase ya tengan capacidad para planificar largos periodos de tiempo mientras que otros no puedan ni prever el trabajo para dos sesiones.

Esta circunstancia, al contrario que las tareas, podría generar complicaciones durante la planificación en parejas o grupal (ya que durante la fase individual cada alumno trabajará de manera independiente y se podrían introducir adaptaciones fácilmente según los casos). En estos casos, el docente podría intervenir ayudando al alumno más necesitado durante la planificación, aunque esto disminuya su imparcialidad y su independencia.

Sea como sea, y pese a las dificultades y limitaciones señaladas, son muchas las posibilidades que giran alrededor de esta metodología, en aras de generar una capacidad en el estudiante cada vez mayor sobre lo que aprende y las interacciones que surgen en los aprendizajes. Por ello, y siempre teniendo presente que estos cambios requieren de un cierto tiempo y una gran constancia, hemos de entender la autonomía y la consecuente autorregulación como aspectos esenciales y claves para el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos.

CAPÍTULO 4 CONCLUSIONES

Con la aplicación de las medidas incluidas en los pasos descritos, en el presente documento se habrá ido generando progresivamente un contexto de aprendizaje propicio para la implantación de modelos más activos de aprendizaje vinculados con las metodologías activas.

Llegados a este punto, y si todo se ha desarrollado con normalidad, los alumnos habrán aprendido a conocerse mejor, serán más conscientes de los elementos implicados en el aprendizaje, habrán adquirido e interiorizado hábitos autónomos de trabajo y aplicarán de manera autónoma estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Por su parte, los docentes habrán asumido la importancia de su figura para el fomento de la autonomía de sus alumnos, adoptando medidas que favorezcan su desarrollo en el contexto escolar a partir de la modificación de los espacios físicos del aula, de la cesión de parte de sus responsabilidades a los estudiantes o del desempeño de funciones de orientación durante los procesos de planificación que llevarán a cabo.

Finalmente, las familias habrán comprendido la importancia de desarrollar las competencias vinculadas a la autonomía de sus hijos, entendiendo el papel tan determinante que desempeñan para la adquisición de hábitos de trabajo autónomo y colaborando activamente en el establecimiento de medidas que favorezcan este aprendizaje en el contexto doméstico.

Finalmente, estos logros permitirán dar por concluida la utilización del MITAA, puesto que su implantación en el contexto escolar habría alcanzado los objetivos que motivaron su aplicación.

A partir de este momento se abrirá ante el docente un abanico de opciones metodológicas de carácter activo que proporcionarán multitud de situaciones de aprendizaje de carácter significativo. Es tarea del docente elegir aquel camino que considere más adecuado según sus necesidades, las particularidades de sus alumnos o los objetivos que persiga alcanzar. Sin

embargo, esta decisión podrá tomarla desde la absoluta certeza y seguridad de que todos los participantes implicados (alumnos, docentes y familiares) estarán preparados para superar con éxito los retos y exigencias que sin lugar a duda se presentarán ante ellos.

CAPÍTULO 5 | ANEXO

En el presente capítulo se recogen otros ejemplos de actividades que pueden incorporarse a las sesiones desarrolladas desde un enfoque favorecedor de la autonomía y la independencia del alumnado. Para facilitar su consulta se han agrupado en torno a tres grandes grupos:

- Recursos y materiales didácticos
- Talleres prácticos
- Juegos y otros pasatiempos

Recursos y materiales didácticos

Entre los recursos y materiales didácticos que se recomienda utilizar encontramos los siguientes:

Libro de texto | No se deben desaprovechar las actividades recogidas en el libro de texto, ya que su particular formato puede resultar muy útil para el propósito que nos ocupa. Así, la mayor parte de las tareas propuestas en este material didáctico son de carácter cerrado, con una única solución (*“completa el hueco con una de estas opciones”, “elige la opción correcta de entre las posibles”, “tacha la opción incorrecta”, “encuentra el intruso”, etc.*).

Esta configuración favorece la autocorrección de las mismas, ya que al no haber apenas actividades de carácter abierto (que presenten una mayor subjetividad) resulta relativamente sencillo elaborar una ficha de autocorrección o solucionario para que el alumno pueda comparar las respuestas correctas incluidas en ellas con sus producciones.

Este tipo de tareas, si bien pueden no resultar demasiado motivantes, son una buena forma de comprobar hasta qué punto se han comprendido los contenidos trabajados en la unidad, por lo que más que de aprendizaje, serán utilizadas como actividades de evaluación.

Además del libro, existen multitud de materiales comercializados que pueden ayudar al docente a generar situaciones que fomenten la autonomía y que al mismo tiempo respeten los ritmos y necesidades individuales. Muchos de ellos además son fácilmente auto-construibles. Algunos de los más representativos los veremos a continuación.

Llaves ARCO de aprendizaje (J. H. Domingo-Ferrer) | Este material consta de una serie de piezas de plástico duro que simulan la silueta de una llave dentada. Colocadas en columnas que coinciden con cada uno de los dientes de la llave, el material incorpora diez preguntas sobre distintos contenidos (tablas de multiplicar, la hora, operaciones combinadas, juegos de vocabulario, etc.). A la derecha de cada pregunta, coincidiendo con las incisiones de la pieza, se encuentran también en columna las diez posibles respuestas.

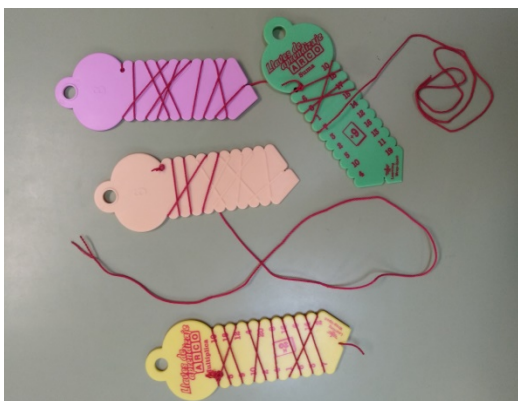


Imagen 35: Llaves ARCO para trabajar los procesos matemáticos de suma, resta, multiplicación y división.

El juego consiste en ir uniendo cada pregunta (a la izquierda) con su correspondiente respuesta (a la derecha) gracias a una cuerda que irá envolviendo la propia pieza hasta llegar al final. De nuevo, lo más interesante de este material es su carácter auto-correctivo ya que, una vez finalizada la tarea, el alumno podrá dar la vuelta a la llave y comprobar por sí mismo si el resultado es adecuado. Para ello, solo tendrá que observar si la trenza que ha formado con la cuerda al ir resolviendo las preguntas se corresponde con las marcas que la propia llave trae incorporadas.

Lógico PRIMO y Lógico PICCOLO (Vicens Vives) | Este es otro material muy interesante si lo que se pretende es favorecer la autonomía del alumnado. En esta ocasión, el juego consiste en una estructura de plástico duro que incorpora varias piezas redondas (o marcadores) de distinto color que pueden circular por un carril en forma de “L” invertida. Este carril tiene varios salientes o paradas tanto en la parte inferior (ubicación inicial de las fichas) como en la parte lateral (ubicación final). En la parte central de la estructura hay una abertura en la que se irán insertando las distintas fichas de trabajo. Así, cada una de estas láminas irá planteando preguntas sobre



Imagen 36: Base para Lógico Piccolo.

diferentes contenidos, asociando las respuestas a los colores de las piezas o marcadores. El alumno tendrá que desplazar la pieza por el carril hasta colocarla en el saliente que se corresponda con la respuesta correcta.

Para comprobar si el código de colores que se ha formado es el correcto el alumno solo tendrá que dar la vuelta a la ficha y comparar. De nuevo nos encontramos ante un material que permite la autocorrección y al mismo tiempo, da la opción de trabajar cualquier contenido en el que el docente pueda estar interesado, ya que es muy sencillo generar nuevas láminas con preguntas y nuevos códigos de colores.

El material ofrece una versión para la etapa de Educación Infantil y los cursos inferiores de Educación Primaria (Lógico PRIMO) y otra para alumnos algo más mayores (Lógico PICCOLO) que incorpora un mayor número de opciones de respuesta.

Dominós didácticos | Muy fáciles de construir, estos materiales dan la opción al profesorado de variar el contenido de las fichas o piezas en cada unidad para ir trabajando los contenidos que se deseen sin romper la estructura de la actividad. Así,



Imagen 37: Ejemplo de dominó lingüístico para trabajar las letras del abecedario.

por ejemplo, se pueden generar dominós matemáticos para trabajar el cálculo mental (uniendo cada operación con su resultado correspondiente), las tablas de multiplicar, los múltiplos de un número, etc. De igual manera, se pueden fabricar dominós lingüísticos para trabajar la ortografía (completando la palabra con la letra adecuada), el vocabu-

lario (uniendo sinónimos o antónimos), etc.

La solución de cada dominó puede estar recogida en una hoja de autocorrección que los alumnos podrían consultar al terminar de colocar todas las fichas. Sin embargo, la estructura de la actividad genera que los alumnos, en muchas ocasiones, lleguen a identificar sus propios errores, ya que cuando quedan pocas fichas por colocar y ninguna les encaja con las opciones disponibles comienzan a replantearse las decisiones anteriores.

Esta actividad, además, permite que sean los propios alumnos quienes, llegado el caso, puedan incluso construir un dominó para que otros compañeros jueguen con él.

Autodictados | Son especialmente recomendables para alumnos que estén iniciando los procesos de lectoescritura en Educación Infantil y los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria. Esta actividad se realiza de



Imagen 38: Alumnos de Educación Infantil y 1º de Primaria realizando autodictados.

manera individual y completamente autónoma. Para ello, el alumno tomará cuatro pictogramas del casillero habitual que se corresponderán con palabras que comparten alguna similitud (comienzan con la misma letra, tienen la misma dificultad ortográfica, etc.). Cada alumno irá trabajando conforme a sus necesidades, por lo que será el docente quien, en el plan de trabajo personalizado, haya indicado previamente la letra, dificultad

ortográfica o pictogramas concretos con los que cada alumno deberá trabajar. Así pues, llegado el momento, el alumno acudirá al espacio destinado a esta actividad (moqueta, mesa de trabajo, etc.) y dispondrá los cuatro pictogramas formando una columna.

A continuación, haciendo uso de fichas de letras sueltas, intentará componer cada palabra. Una vez terminado el proceso de composición, comprobará si lo que ha escrito es correcto dando la vuelta a cada pictograma y consultando la solución. Si la palabra tuviera errores, el alumno de forma autónoma tendría que corregirlos intentando fijar visualmente la palabra

correcta. Esto favorece la consolidación del léxico visual, tan importante para el desarrollo de una adecuada capacidad lecto-escritora.

Finalmente, tras terminar esta fase el alumno recogerá todos los materiales depositándolos de nuevo en su lugar y pasará a escribir las palabras trabajadas en la pizarra. Al terminar la última de ellas solicitará la revisión del profesor y si éste le da su visto bueno, el alumno procederá a escribirlas de nuevo en una ficha personal pautada que complementará redactando una frase que las contenga y un dibujo alusivo a las mismas.

Esta actividad, pese a que está orientada en mayor medida a la adquisición de los procesos de lectoescritura, puede resultar muy interesante para trabajar problemas de ortografía o, simplemente, un vocabulario específico que contenga alguna dificultad concreta (palabras con errores habituales, etc.). Como se puede comprobar, es fácilmente adaptable a casi cualquier nivel de la etapa y permite que el alumno se autocorrija sin necesidad de que el docente acompañe constantemente el trabajo.

Memory de ortografía ideovisual | También, para la mejora de los problemas de ortografía a través de técnicas basadas en el refuerzo del léxico visual, se pueden plantear actividades de resolución autónoma como esta.

A partir de los materiales elaborados o adquiridos previamente se dispondrán una serie de tarjetas organizadas por lotes de quince o veinte con la misma dificultad ortográfica. Cada carta tendrá representada una palabra



Imagen 39: Material para la realización de un memory ideovisual (Editorial Yalde).

utilizando para ello técnicas ideovisuales (que combinan el texto y la ilustración). Esto favorecerá que el alumnado recuerde el dibujo asociado a la dificultad ortográfica.

Las cartas estarán emparejadas dos a dos con la misma palabra, de manera que una vez estén todas boca abajo, el juego consistirá en levantar dos cartas iguales para poder retirarlas. La actividad finaliza cuando el

alumno ha logrado emparejar todas las cartas y no queda ninguna boca abajo. Existen muchas variantes a este juego una vez que los alumnos ya se han familiarizado con el material como, por ejemplo, emparejar la ilustración (en una carta) con la palabra escrita sólo con letras (en otra carta).

Cálculo mental en parejas | Otra forma de trabajar el cálculo mental de forma autónoma podría consistir en utilizar a los propios alumnos como aliados del profesor.

Para realizar esta actividad, los alumnos se colocarán en parejas y cada uno de ellos cogerá del casillero correspondiente una ficha de cálculo mental distinta (el docente siempre dejará preparados dos modelos para que no se repitan las preguntas).

A continuación, los alumnos cogerán un pequeño reloj de arena que marcará el tiempo disponible para realizar los cálculos (un minuto, dos minutos, etc.) y una vez preparado todo el material repartirán los roles iniciales (uno pregunta, otro responde). Tras aclarar este aspecto, el que vaya a realizar las preguntas dará la vuelta al reloj y comenzará a preguntar a su compañero las operaciones recogidas en la ficha. Su labor consistirá en ir anotando los aciertos y errores cometidos en la columna habilitada para ello.

Es posible que el alumno que contesta cometa algún fallo o no termine de responder todas las preguntas en el tiempo disponible. Para reforzar los procesos de aprendizaje se iniciará entonces un sistema de evaluación formativa mediante el cual el entrevistador informará de los errores cometidos a su compañero y,

una vez hecho esto, volverá a repetir la serie de preguntas de nuevo. Es de esperar que los errores disminuyan en esta segunda tanda y que el alumno sea capaz de contestar un mayor número de preguntas que en la anterior ocasión. Sin embargo, todavía tendrá una última oportunidad de mejorar (si es que no había acertado todas las preguntas ya).

RESTA -9, -19, -29	RESTA -8, -18, -28	COMBINADAS
15 - 9 = 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	24 - 8 = 16 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	13 - 9 = 4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
37 - 19 = 18 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	35 - 18 = 17 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	35 - 18 = 17 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
58 - 29 = 29 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	48 - 28 = 20 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	51 - 8 = 43 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
42 - 9 = 33 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	81 - 8 = 73 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	60 - 19 = 41 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
61 - 19 = 42 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	93 - 18 = 75 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	87 - 29 = 58 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
74 - 29 = 45 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	32 - 28 = 4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	76 - 28 = 48 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
85 - 9 = 76 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	84 - 8 = 76 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	34 - 9 = 45 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
93 - 19 = 74 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	77 - 18 = 59 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	62 - 8 = 54 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
36 - 29 = 17 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	35 - 28 = 7 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	68 - 18 = 50 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27 - 9 = 18 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	69 - 28 = 41 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	99 - 28 = 81 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Imagen 40: Ejemplo de ficha de cálculo mental para 5º de Primaria.

La puntuación que obtenga en esta tercera oportunidad será transformada en calificación.

Esta estrategia permite generar experiencias positivas en los alumnos y reduce la incidencia de factores externos (como los nervios, la inseguridad,

etc.) que pueden interferir en el aprendizaje cuando, por ejemplo, la pregunta la realiza el docente de forma individual ante toda la clase.

Es importante señalar que la actividad puede ser fácilmente adaptable a distintos niveles y que el hecho de no saber resolver una operación concreta no implica que no pueda preguntársela a otro compañero, ya que la solución a la misma aparece recogida en la ficha (esto genera que alumnos con distintos niveles, e incluso de distinto curso, puedan realizar la actividad de forma conjunta).

Password en parejas | Esta estructura de actividad también va a permitir su adaptación a los distintos contenidos a trabajar. Así, en esta ocasión, lo que se pretende mediante su aplicación es desarrollar el vocabulario efectivo del alumnado, al mismo tiempo que la ortografía de palabras complejas o problemáticas.

Durante su desarrollo, los alumnos adoptarán de nuevo la disposición en parejas y cada uno cogerá una de las fichas disponibles (siempre diferentes entre sí).

¿Quién da pistas?

¿Quién adivina y deletrea?.....

Da **PASSWORDS** a tu compañero/a para que adivine la palabra secreta. Después pídele que la deletree al derecho y al revés y escribe esa palabra **TAL CUAL** la deletrea.

PASSWORD
LA PALABRA SECRETA

AL DERECHO AL REVÉS

Hombro	<input type="checkbox"/> Bien	<input type="checkbox"/> Mal	→	_____	_____	<input type="checkbox"/> Bien	<input type="checkbox"/> Mal
Hebilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	→	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	→	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	→	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	→	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rehén	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	→	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zanahoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	→	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	→	_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6º curso	TOTAL <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					TOTAL <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Imagen 41: Ejemplo de material elaborado para trabajar los campos semánticos y la ortografía en 6º.

La primera fase del juego consiste en que el compañero acierte una de las palabras secretas recogidas en la ficha propia. Para ello, se le pueden dar pistas (o passwords) siempre que estas no pertenezcan a la misma familia de palabras que la palabra a adivinar (ej. para la palabra secreta “acelerador” se podrían proponer

palabras como “coche”, “pedal” o “velocidad”, pero nunca “aceleración”, “acelerar”, etc.). Esto permite a ambos alumnos activar un vocabulario que no utilizan muy a menudo y, por lo tanto, ampliar su rango de palabras habituales.

Transcurrido el tiempo estipulado (que podrán medir con un sencillo reloj de arena) y con independencia de si se acertó o no la palabra secreta, dará comienzo la segunda fase. En ella se pretende que los alumnos trabajen sobre la ortografía de la palabra secreta y, para ello, el alumno que pregunta revelará a su compañero cuál era esta (si es que no lo había adivinado anteriormente); y, a continuación, se le solicita que la deletree tanto al derecho como al revés. Esto permitirá potenciar y afianzar el léxico visual, ya que los alumnos tendrán que realizar una representación mental de la misma para poder deletrearla (Gabarró, 2014).

Dado que el alumno que pregunta dispone de la solución escrita de manera adecuada, podrá ir avisando al que responde de los errores detectados, ayudándole a aprender la forma correcta de escribirla. Una vez finalizado el proceso, intercambiarán roles y volverán a comenzar.

Ortografía de sobres¹ | Para el refuerzo de aquellas palabras en las que se cometen faltas de ortografía se puede poner en práctica una actividad sencilla que consiste en pedir a cada alumno que escriba correctamente en un pequeño fragmento de papel las palabras con errores (se habrán identificado previamente en el cuaderno, los dictados, los textos escritos, etc.).

Una vez hecho esto, cada fragmento de papel se guardará dentro de un pequeño sobre de plástico que el alumno guardará en algún lugar del aula y al que acudirá para buscarlo cuando tenga que realizar la actividad o cuando tenga que incluir nuevas palabras problemáticas.

La tarea consiste en colocarse por parejas y tratar de memorizar visualmente cada palabra. Una vez hecho esto se guardarán de nuevo y se intercambiará el sobre con algún compañero que, sacando una al azar, solicitará que sea deletreada tanto al derecho como al revés.

Si la palabra es deletreada correctamente se eliminará, puesto que se dará por hecho que el alumno la ha incorporado a su léxico visual. En caso negativo, se volverá a meter en el sobre y se sacará una nueva. Pasados unos minutos se intercambiarán roles y el alumno que deletreaba pasará a ser el que pregunte.

¹ Esta actividad es una adaptación de la propuesta por Gabarró (2014) para el trabajo de la ortografía desde técnicas de PNL.

Talleres prácticos

Para áreas con contenidos eminentemente prácticos (como sucede a veces en Ciencias de la naturaleza o en Matemáticas, por ejemplo) es muy recomendable la utilización de talleres de experimentación por los que los alumnos tienen que pasar a lo largo de la unidad didáctica.

Algunos ejemplos de este tipo de actividades podrían ser los siguientes:

Taller de medición de masa | Con balanzas de distintos tipos, materiales con diferentes volúmenes y densidades, etc.

Taller de medición de volumen | Con recipientes e instrumentos variados, así como diferentes líquidos de propiedades diversas, etc.

Taller de mezclas y materiales | Para analizar las cualidades de las sustancias (viscosidad, elasticidad, etc.).

Taller de fuerzas y energías | Para experimentar los efectos magnéticos de ciertos minerales, la densidad, la fuerza de la gravedad, los fluidos no newtonianos, etc.

Taller de rocas y minerales | Para tocar y observar ejemplares de las diferentes formaciones estudiadas analizando sus distintas propiedades.

Taller de ABN | En el área de matemáticas, para desarrollar el cálculo mental, así como los algoritmos de las operaciones aritméticas básicas, se pueden plantear actividades basadas en el algoritmo basado en números, también conocido por las siglas ABN (Martínez-Montero & Sánchez, 2013).

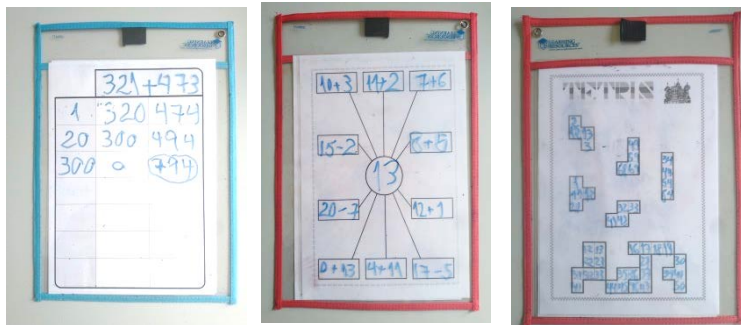


Imagen 42: Ejemplo de trabajos basados en la estrategia ABN de alumnos de Primaria.

Para ello, se dispondrán en clase fichas adaptadas a los distintos niveles presentes en la misma que los alumnos tendrán que cumplimentar individualmente o en parejas. Las fichas contendrán en cada unidad actividades

similares que los alumnos ya conocerán (estructuras como los crucigramas, el sol, la araña, etc.).

Cada una de estas fichas tendrá asociada una técnica de autocorrección distinta, lo que permitirá al alumno evaluar rápidamente su trabajo (formar una palabra secreta a partir del código de letras que se haya obtenido, colorear un mosaico siguiendo el código de colores que dé como resultado las operaciones, formar un puzle con los resultados obtenidos, etc.).

Taller de desafíos | Otra posible forma de ocupar el tiempo de clase con actividades que fomenten la autonomía del alumno consiste en diseñar actividades para desarrollar el pensamiento divergente y solucionar situaciones problemáticas a partir del razonamiento y la creatividad.

Estas actividades podrían estar basadas en incoherencias matemáticas, paradojas, curiosidades lingüísticas del castellano (palíndromos, oxímoron, pangramas, tautogramas, etc.) a los que los alumnos tendrían que enfrentarse hasta encontrar una posible solución.

Taller de matemáticas manipulativas | Cada vez son más los expertos que recomiendan enseñar las matemáticas de manera manipulativa (Corbalán & Deulofeu, 1996; Murcia, 2015; Muñoz & Murcia, 2017).

Existen en la actualidad multitud de materiales y juegos basados en estos enfoques que permiten al alumno aprender de una manera mucho más contextualizada y coherente. Ejemplo de ello podrían ser los siguientes materiales (con los que posteriormente se podrían diseñar diversas actividades):

Cubos encajables Multilink: para formar estructuras cúbicas en tres dimensiones (especialmente recomendable para visualizar la forma exponencial en la que se reproducen las potencias).

Regletas de Cuisenaire: para aprender las equivalencias entre los números y las descomposiciones. Muy recomendable en los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria, pero también para cursos superiores. Se pueden plantear actividades como “Carreras de regletas” (tirar dados e ir formando una columna lo más larga posible para llegar a la meta) o “Caras de 100” (que consiste en formar representaciones faciales con un número indeterminado de regletas que en conjunto sumen un valor igual a 100).

Geoplano: para formar estructuras geométricas variadas de manera muy visual y que cumplan las condiciones planteadas por el profesor.

IQ Puzzler Pro (Smart Games): juego de fichas similar al tetris en el que para trabajar la estructuración espacial es necesario reproducir la figura propuesta en el modelo.

Rueda estrellada: para repasar las tablas de multiplicar de una manera lúdica al mismo tiempo que se comprende la forma en que avanza la numeración según las distintas tablas de multiplicar.

Triominos (Goliath) y dominó tradicional: para repasar el conteo y la numeración hasta el diez, estableciendo relaciones de pares y tríos entre distintas piezas con números.

Rumikub (Goliath): es un juego de fichas numéricas en el que el objetivo es ir colocando piezas sobre la mesa para formar series que sumen 30. Existen distintas combinaciones dependiendo del orden de las fichas, el color, etc.

Cierra la caja (Noris): estructura basada en la descomposición numérica a partir de tiradas de dados. El alumno debe tratar de descomponer el número que salga en cada tirada en el mayor número de cifras posible para ir las eliminando y así, poder cerrar la caja (bajar todos los números del 1 al 9). El material puede adquirirse comercialmente o fabricarlo manualmente de forma sencilla.

Tangram: para desarrollar la imaginación completando figuras con las piezas proporcionadas.

Cierra cuadrados: consiste en imitar el tradicional juego que da nombre a la actividad, pero en esta ocasión, a partir de una ficha en la que cada cuadrado tendrá un número en el interior que será el resultado de una operación (habrá que decidir antes de comenzar cuál, según el nivel: sumas o restas de una o dos cifras, multiplicaciones, etc.). Los miembros de la pareja tirarán dos dados y el primero que diga el resultado correcto de la operación que se forme tendrá la opción de colocar uno de los lados del cuadrado que contenga el valor del número en la ficha. El alumno que termine ce-



Imagen 43: Alumnos trabajando con materiales manipulativos distintos contenidos matemáticos

rando el cuadrado se lo anotaré en su marcador².

Taller TIC | Otra de las actividades que podemos plantear, sin necesidad de que todos los alumnos tengan que realizarla simultáneamente, podría consistir en un taller de actividades digitales para el ordenador o la PDI de la clase.

Existen en este sentido multitud de actividades a disposición del docente (generadas bien por las propias editoriales o bien por otros usuarios) que ofrecen la oportunidad de poner en práctica lo aprendido o reforzar algún aprendizaje de forma lúdica e integrada en otros contextos menos tradicionales³. Así, a través de ejercicios de repaso o de juegos más elaborados, los alumnos podrán ir pasando por el ordenador para realizar las actividades y comprobar sus conocimientos.

Otras veces también se pueden plantear procesos más complejos que utilicen los recursos TIC para generar aprendizajes que de otro modo no podrían producirse en el aula, orientándose más hacia el enfoque TAC. Algunos ejemplos de este otro tipo de propuestas serían los siguientes⁴:

Proyecto Kuentalibros: consiste en una propuesta elaborada por un colectivo de docentes que, como actividad de animación a la lectura y en sustitución de las ya clásicas fichas de lectura, propone la grabación de recomendaciones lectoras que posteriormente se subirán a internet para compartirlas con el resto de usuarios.

² Esto genera que el hecho de tener un buen cálculo mental da más posibilidades de ganar en el juego, pero designa automáticamente al vencedor. Si el oponente acierta poco, pero el que acierta es justamente el resultado que le permite cerrar un cuadrado, el haber acertado todas las anteriores no le habrá servido de anda al alumno aventajado. Esto iguala las condiciones de juego y permite que alumnos de distintos niveles participen en igualdad de oportunidades.

³ Aunque existen programas comercializados que registran las puntuaciones de cada alumno (como por ejemplo, Smartick) no siempre es necesario (ni recomendable) realizar un seguimiento tan exhaustivo de todas las actividades ya que al final el volumen de información que se genera sería tal que el docente no tendría siquiera tiempo de consultarlo. Así pues, a veces sencillamente se trata de cambiar el contexto de realización ya que, pese a que los contenidos sean los mismos, el simple hecho de tener que utilizar otros apartados (ya sea el ordenador, la PDI, una Tablet o un móvil) genera en el alumno la motivación necesaria para mantener su interés hacia el aprendizaje.

⁴ Obviamente en aquellos contextos en los que las circunstancias permitan realizar un trabajo de mayor envergadura en relación a las TIC (por ejemplo, centros en los que se utilicen miniportátiles o tablets personales para cada alumno) el enfoque tendría que ser radicalmente distinto, sin embargo, este análisis se escapa al objeto de estudio de la presente investigación por lo que no se profundizará más en ello.

Esta particularidad añade un componente mucho más atractivo a la actividad, ya que los alumnos podrán consultar las recomendaciones de sus propios compañeros o de otros alumnos de otras partes del mundo. Para su desarrollo, los alumnos tendrán que realizar una grabación en la que comenten, al menos, su nombre, el nombre del libro, una breve síntesis del mismo y una justificación de por qué recomiendan su lectura. Los alumnos podrán realizar la grabación del vídeo bien en el ordenador del aula o bien en casa.

Cálculo musical: para reforzar el cálculo mental de los alumnos también se propone realizar esta actividad mediante la cual los alumnos tendrán la oportunidad de visualizar una serie de vídeos musicales de cantantes populares (Camela, Juan Magán, Vega, El Chojín, etc.). En ellos se mostrarán canciones conocidas que han sido modificadas por los propios artistas para compartir una serie de operaciones que el alumno tendrá que ir realizando mentalmente.

El alumno podrá ver el vídeo tres veces, pero tras ellas tendrá que decir al profesor el resultado que considera correcto. Si lo es, podrá pasar al siguiente vídeo y si no tendrá que volver a visionarlo. Esta forma tan sencilla de realizar la revisión apenas interrumpe el trabajo del profesor y, al mismo tiempo, le va proporcionando un feedback inmediato sobre la calidad del cálculo mental del alumno en cuestión.

Taller de TICteratura: para trabajar las figuras más relevantes de la literatura (o de la historia, o de las matemáticas, etc.), se puede plantear a los alumnos la utilización de una sencilla aplicación que permite transformar una fotografía en un avatar parlante. “MorfoAPP”, que así es como se llama la aplicación, permite además grabar audio para que sea la propia figura quién lo reproduzca, dando la impresión de que la imagen cobra vida.

Esta situación nos da la oportunidad de pedir a los alumnos que, por ejemplo, memoricen poesías de distintos poetas relevantes y las reciten delante de la tablet para que la aplicación registre el sonido y lo reproduzca a través de la imagen de Antonio Machado, Gloria Fuertes, etc.

Taller de doblaje: otra opción para trabajar con las TIC de manera autónoma, mientras realizan un aprendizaje que de otra forma sería imposible generar, podría consistir en organizar un taller de doblaje gracias a aplicaciones como “MadLipz”, que permiten grabar audio directamente sobre un vídeo y editarlo para que el sonido ambiente permanezca intacto.

Taller de radio y/o televisión: gracias a aplicaciones como “SoundCloud” o “TouchCast”, se pueden diseñar diferentes actividades para la expresión oral, bien en formato radio (entrevistas, tertulias, noticias, etc.) o bien en formato televisión (utilizando un croma para simular el parte meteorológico).

co, por ejemplo). Si el docente habilita una zona de grabación y explica a los alumnos cómo realizarlas es factible que los propios alumnos realicen la tarea por sí solos, sin necesidad de que el docente supervise la actividad.

Es evidente que existen infinidad de aplicaciones digitales más que no hemos descrito en este breve resumen y que también cabrían en el enfoque TAC (por no hablar de todo lo asociado a la realidad aumentada, la gamificación, el mobile learning, etc.).

Sin embargo, no es tan relevante el “qué”, sino el “cómo”. Así, la clave como siempre reside en hacer posible que su utilización y desarrollo pueda ser llevada a cabo de manera prácticamente autónoma por los alumnos, sea cual sea la aplicación o propuesta utilizada.

Taller de escritura creativa | Otra actividad que puede resultar interesante incorporar al plan de trabajo puede ser la celebración de un taller de escritura creativa en el que los alumnos tengan que producir un texto escrito a partir de las orientaciones del profesor.

Existen multitud de técnicas y estrategias para fomentar el gusto por la escritura (técnicas Rodari, StoryCubes, etc.) y no corresponde a esta investigación recopilar todas ellas. Sin embargo, el diseño del propio taller, con independencia de las técnicas empleadas, puede favorecer la autonomía del alumno que, una vez comprendidos los requisitos básicos del texto que debe realizar (explicados en la asamblea por el profesor o recogidos en la propia ficha donde debe componer la redacción) tendrá libertad para resolver la tarea sin la constante supervisión del profesor.

Esta actividad, por su carácter más abierto, no permite la autocorrección (o al menos, no es lo más recomendable). Sin embargo, el proceso de revisión que llevará a cabo el docente permitirá introducir al alumno en un proceso de evaluación formativa. Así pues, se puede establecer que la tarea sea realizada en dos sesiones diferentes: una para realizar el borrador y tras entregar este, una segunda para realizar la versión final teniendo en cuenta las observaciones realizadas por el maestro.

Se recomienda que este proceso de evaluación formativa sea optativo (ya que hay quienes inicialmente prefieren hacer una única versión del documento y presentarla como definitiva). Sin embargo, es importante hacerles ver desde el primer momento que el sistema permite a los alumnos que participan en él mejorar su trabajo antes de presentarlo a calificación.

Sea cual sea el taller elegido, lo verdaderamente interesante de este tipo de propuestas (más allá del evidente interés que suscitan entre el alumnado)

es que, si el docente así lo dispone, pueden ser realizadas de manera completamente autónoma por parte del alumnado. Tan solo necesitan que las instrucciones sean claras (pueden estar recogidas en una ficha) y que los materiales e instrumentos necesarios para llevarlos a cabo estén preparados y a su disposición.

En relación a este último requisito es muy importante en este tipo de tareas que el docente conciencie a los alumnos de que para que la actividad pueda llevarse a cabo adecuadamente es imprescindible que los materiales se dejen perfectamente ordenados, igual que se encontraron⁵.

Juegos y otros pasatiempos

A veces durante las clases resulta imprescindible trabajar con ciertos alumnos estrategias para focalizar la atención y mantener la concentración. Para ello, existen distintos materiales y fórmulas que dan muy buenos resultados. Sin embargo, de nuevo debemos centrarnos únicamente en aquellos que aseguran el trabajo autónomo del alumnado. Algunos de los ejemplos más recomendables son los siguientes:

BrainBox (Green Board Games) | Este material está adaptado a distintas áreas de conocimiento, pudiendo trabajar desde contenidos de geografía, hasta vocabulario de inglés, pasando por animales y otros seres vivos, sucesos históricos relevantes, etc. Cada versión contiene un conjunto de tarjetas con información sobre el contenido en cuestión (por ejemplo, en el caso de geografía cada tarjeta representa un país). En un lado de la tarjeta se representan mediante



Imagen 44: BrainBox para trabajar los contenidos de geografía y cultura general

⁵ Existen muchas fórmulas para organizar estos talleres: desde una sesión completa organizada por estaciones que todos los alumnos realizan de manera simultánea, hasta un único taller que los alumnos en grupos irán realizando en días diferentes. De igual manera, la actividad del taller también podrá estar más o menos dirigida: así, por ejemplo, se podrían plantear talleres en los que sea necesario seguir todos los pasos descritos en una ficha por el profesor, mientras que en otros casos se podría plantear una actividad más cercana al método científico basada por tanto en la experimentación y el ensayo-error.

imágenes y texto elementos representativos del contenido (la población del país, la gastronomía típica, etc.). En el reverso de la tarjeta se incluyen preguntas acerca de esos mismos contenidos. El juego consiste en dejar que un compañero memorice durante varios segundos todo lo que pueda acerca de los contenidos mostrados para, a continuación, responder a las preguntas relativas a ellos.

Dobble (Asmodee) | Este material contiene una serie de cartas circulares y en cada una de ellas aparecen representados dibujos de distintos elementos (un coche, una flor, un dragón, etc.). Existen diferentes modalidades de juego, pero prácticamente todas ellas se basan en identificar el elemento que se encuentra repetido en la carta propia y en la de otros compañeros. Es un juego de atención y velocidad porque el primero que detecta el elemento repetido gana. Este juego genera una gran tensión en los alumnos y es habitual que durante la partida eleven el tono de voz. Sin embargo, es una manera muy interesante de trabajar la atención en cualquier nivel ya que también dispone de una versión infantil (DOBBLE Junior) que sigue la misma dinámica, aunque con menos elementos en cada carta.



Imagen 45: Cartas de Dobble para trabajar la atención

Imágenes y texto elementos representativos del contenido (la población del país, la gastronomía típica, etc.). En el reverso de la tarjeta se incluyen preguntas acerca de esos mismos contenidos. El juego consiste en dejar que un compañero memorice durante varios segundos todo lo que pueda acerca de los contenidos mostrados para, a continuación, responder a las preguntas relativas a ellos.

Letra a letra (ThinkFun) | El material presenta, al igual que el anterior, un conjunto de cartas circulares.



Imagen 46: Cartas de "Letra a letra" para reforzar la lectura y el vocabulario desde el área de Lengua Castellana y Literatura.

En esta ocasión, cada carta contiene tres círculos concéntricos de distinto color (rojo, azul y negro) en los que aparecen recogidas letras que forman una palabra diferente en cada caso. El reverso de cada carta está coloreado con uno de estos tres colores. El juego consiste en formar una torre con todas las cartas colocadas bocabajo. A continuación, los participantes tendrán que fijarse en el color de la carta que

El juego consiste en formar una torre con todas las cartas colocadas bocabajo. A continuación, los participantes tendrán que fijarse en el color de la carta que

ocupa el lugar superior y luego, al darle la vuelta, ser el primero en leer la palabra escondida en el círculo que se corresponda con el color de la carta. Pese a lo que a priori pueda parecer, dado que no se aprecia el comienzo ni el final de dichas palabras la actividad se vuelve ciertamente complicada y permite a los alumnos trabajar su competencia lectora y su atención de manera lúdica.

Pasatiempos populares | Tan recurrentes en contextos no educativos y tan poco aprovechados en la escuela, existen muchos juegos que utilizan contenidos que debemos trabajar en las aulas. Así, por ejemplo, juegos de cartas como “*El cinquillo*” o “*La escoba*”, o pasatiempos como los “*Sudokus*” emplean elementos de numeración y conteo que, según el nivel en el que nos encontremos, pueden ser muy útiles para darle sentido y utilidad a los aprendizajes que van adquiriendo los alumnos, empleando para ello el componente lúdico.

Del mismo modo, pero vinculado con el lenguaje y la adquisición de vocabulario, se nos presentan los crucigramas, las sopas de letras o las múltiples variantes de estos (palabras encadenadas, etc.). Este tipo de actividades (que muchos ya conocen por familiares o amigos) permiten a los alumnos

trabajar de manera completamente autónoma, ya que no requieren de la presencia del docente para poder desarrollarlas.



Imagen 47: Alumnos de 4º echando una partida a “La escoba” para reforzar el cálculo mental.

CAPÍTULO 6 | REFERENCIAS

- Acaso, M., & Manzanera, P. (Coords.) (2015). *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Barcelona: Ariel.
- Alba, C. (2017) Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Madrid: Morata.
- Allgood, W. P., Risko, V. J., Álvarez, M. C. & Fairbanks, M. M. (2000). Factors that influence study. En R. F. Flippo, & D. C. Caverly (Coord.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 201-219). New Jersey: LEA.
- Alnafea, T., & Curtis, D. D. (2017). Influence of mothers' parenting styles on self-regulated academic learning among Saudi primary school students. *Issues in Educational Research*, 27(3), 399-416.
- Baggetta P., & Alexander P. A. (2016). Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10-33.
- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: an evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11(1), <https://doi.org/10.1023/A:1009085417776>
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 64-82). New York, NY, US: Guilford Press.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological inquiry*, 7(1), 1-15.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child development*, 81(1), 326-339.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Children Development*, 81(6), 1641-1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>

- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2001). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and individual differences*, 21, 327-336.
- Blair C. (2013). Executive Functions in the Classroom. En R. E. Tremblay, M. Boivin, R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperado de: <http://www.child-encyclopedia.com/executive-functions/according-experts/executive-functions-classroom>
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bolívar, A. y Moya, J. (Coords.). (2007) Competencias básicas. Cultura indispensable de la ciudadanía. Escuela. Nº 2. Noviembre.
- Borkowski, J. G., Weyhing, R. S., & Carr, M. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 46-53.
- Branstetter, R. (2014). *The everything parent's guide to children with executive functioning disorder*. Avon, MA: Adams Media.
- Brody, G. H., & Flor, D. L. (1998). Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural, single-parent African American families. *Child development*, 69(3), 803-816.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., & Flor, D. (1996). Parental religiosity, family processes, and youth competence in rural, two-parent African American families. *Developmental psychology*, 32(4), 696.
- Butler, D. L., & Winnie, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Casado, Ó. & Pérez-Pueyo, A. (2014a). *Rúbrica para la valoración del cuaderno de trabajo personal*. [Descarga]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8Z3VrSIZOQXdNYm8/view>
- Casado, Ó. & Pérez-Pueyo, A. (2014b). *Rúbrica para valorar el cuaderno del alumno*. [Descarga]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8Q09VczB6ZjV1bGc/view>
- Casado, Ó. M. (2018). La autorregulación en el aula de Educación Primaria. Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33456> .

- Clarke, K., Cooper, P., & Creswell, C. (2013). The Parental Overprotection Scale: Associations with child and parental anxiety. *Journal of affective disorders, 151*(2), 618-624.
- Conway, R. N., & Ashman, A. F. (1989). Teaching planning skills in the classroom: The development of an integrated model. *International Journal of Disability, Development and Education, 36*(3), 225-240.
- Corbalán, F., & Deulofeu, J. (1996). Juegos manipulativos en la enseñanza de las matemáticas. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas, 3*(7), 71-80.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents. A practical guide to assessment and intervention*. New York: The Guilford Press.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León de 25 de julio de 2016.
- Diamond A., & Lee K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4–12 years old. *Science, 19*, 959–964.
- Dweck, C. S., & Elliot, D. S. (1983). Achievement motivation. En P. H. Mussen, P. H. (Ed.), *Handbook of child psychology* (4ª ed., Vol.4, pp. 644-691). New York: Wiley.
- European Council (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Brussels: Official Journal of the European Union, 30*(12).
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 413*, 55-75
- Fernández-Río, J., Hortigüela Alcalá, D. & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 423*, 57-80
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. New York: Springer.
- Freinet, C. (1970). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI editores. (Versión original de 1964).

- Freinet, C. (1999). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata. (Versiones originales de 1946, 1959 y 1964 respectivamente).
- Freinet, C. (2009). *Los planes de trabajo*. México: Laia. (Versión original de 1962).
- Gabarró, D. (2014). *Dominar la ortografía*. Lleida: Boira Editorial.
- Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31(3), 350-365.
- Goldberg, E. (2001). *The executive Brain: frontal lobes and the civilized mind*. New York: Oxford University Press.
- Guilbert, S. J. & Burguess, P. W. (2008). Executive function. *Current biology*, 18, 110-114.
- Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 185-199.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174-180.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Abella, V. (2016). ¿Cómo Perciben las Competencias Básicas los Docentes? Estudio Cualitativo sobre su Incorporación como Herramienta de Aprendizaje. *Qualitative Research in Education* 5(1) 25-48. DOI: 10.17583/qre.2016.1348
- Hortigüela, D., Abella, V., & Pérez-Pueyo, Á. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de investigación en educación*, 1(13), 88-104.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., Abella, V., & Salicetti, A. (2016). Análisis de la responsabilidad del alumnado en la evaluación. Reflexiones sobre un proceso de cambio. En P. Membiela & M. I. Cebreiros, & Casado, N. (Coords.), *Presente y futuro de la docencia universitaria: Presente e futuro da docencia universitaria* (pp. 33-38). A Coruña: Educación Editora.
- Hudesman, J., Crosby, S., Flugman, B., Issac, S., Everson, H., & Clay, D. B. (2013). Using formative assessment and metacognition to improve student achievement. *Journal of Developmental Education*, 37(1), 2-13.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- King, M. D. (2003). The effects of formative assessment on student self-regulation, motivational beliefs, and achievement in elementary science.

- ProQuest Dissertations Publishing, 3079342. Virginia: George Mason University. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/305239912>
- Kurtz, B. E., & Borkowski, J. G. (1984). Children's metacognition: Exploring relations among knowledge, process, and motivational variables. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37(2), 335-354.
- Labarrere, A. F. (1995). Autorregulación de la conducta y la personalidad. En A. Amador, et. al. (1995), *El adolescente cubano: una aproximación al estudio de su personalidad* (pp. 30-37). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ley Orgánica 1/1990 General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, Boletín Oficial del Estado (BOE) de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), Boletín Oficial del Estado (BOE) de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE) de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE) de 10 de diciembre de 2013.
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology, Research and Development*, 49, 93-104.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-97.
- López-Cheda, N. (2015). *No seas la agenda de tus hijos y prepáralos para la vida*. Madrid: La esfera de los libros.
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- Marina, J. A. (2009). *La recuperación de la autoridad*. Barcelona: Versátil.
- Marina, J. A., & Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende. La inteligencia ejecutiva explicada a los docentes*. Madrid: Santillana.

- MEC. (1993). *Orientaciones Didácticas (2º ciclo de Primaria)*. Madrid: Servicio de publicaciones.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- Millet, E. (2016). *Hiperpaternidad*. Barcelona: Plataforma actual.
- Moya, J. & Luengo, F. (Coords.). (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Moya, J. & Luengo, F. (Coords.). (2010). *Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Muñoz, J., & Murcia, J. Á. (2017). Virtuales y manipulativos se complementan. *Uno Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 75, 4-6.
- Murcia, J. Á. (2015). Nuevas tecnologías: Manipulativos virtuales. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 68, 99-100.
- Naouri A. (2005). *Padres permisivos, hijos tiranos*. Barcelona: Ediciones B.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Piñeda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- OECD (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations: strategy paper*. Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecd-deseco-strategy-paper-deelsaedcericd20029.pdf>
- OECD (2005). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations: executive summary*. Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- 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 de 29 de enero de 2015.

- Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (2015). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148.
- Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Development aspects of self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 87-102.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.
- Parlamento Europeo (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. En *diario Oficial de la Unión europea* (2006/962/CE). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:pdf>.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896-915.
- Pérez-Pueyo, A- & Heras, C. (2016). *Escala de valoración para la corrección de una síntesis (básica)*. [Descarga]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsZ1BFcdJtbzd3LTA/view>
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes* (tesis doctoral). León: Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (2018). ¿Es posible poner de acuerdo al coyote y al corre-caminos? Cómo generar aprendizaje auténtico partiendo de la autorregulación, la secuenciación de las competencias y la evaluación formativa. En V. Arufe (Coord.), *Actas del I^{er} Congreso Mundial de Educación. Innovación e Investigación Educativa EDUCA*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013). *Programar y evaluar competencias en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

- Pérez-Pueyo, A., Casado, O. & Hortigüela, D. (2019). La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias. En J. Manso & J. Moya. *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 103-120). Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE).
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) (2000), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. En D. Schunk & Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 89-112.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Recio, D. & Pérez-Pueyo, A. (2018). *Escala de valoración exposición oral de monólogo de 1 minuto + ejemplo* [Descarga]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1kIR0hCAk5I3d-oRkXErTsJmSn27d5n3r/view>
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 503-529). San Diego: Academic Press.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: as (des)venturas do testas*. Porto: Porto editora.

- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pineda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 131-144.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.) (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993a). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993b). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review*, 15(4), 225-230.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance. Issues, and educational applications*. Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998a). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.
- Setz, K. (2015). *The Effects of Student Choice of Difficulty of Homework on Motivation and Homework Completion* (Proyecto de Máster). Wisconsin: University of Wisconsin-Whitewater. Recuperado de: <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/74538>
- Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 117-133.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & DuBois, N. (2004) Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139.
- Torres, A. (2016). El mobiliario sí importa en la escuela. *El País*. Recuperado de:

https://elpais.com/economia/2016/02/10/actualidad/1455121704_660093.html

Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.

Vázquez, P. & Ortega, J.L. (2010). *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en educación Primaria*. Valencia: WoltersKluwer.

Vázquez, P. & Ortega, J.L. (2011). *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en educación Secundaria*. Valencia: WoltersKluwer.

Weinstein, C. E. (1994). Students at risk for academic failure: Learning to learn classes. En K. W. Prichard & R. M. Sawyer (Eds.), *The Greenwood educators' reference collection. Handbook of college teaching: Theory and applications* (pp. 375-385). Westport, CT, US: Greenwood Press/Greenwood Publishing Group.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Weinstein, C. E., & Meyer, D. K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New directions for teaching and learning*, 45, 15-26.

Weinstein, C. E., Palmer, D., & Schulte, A. C. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H & H Publishing.

Weldmeskel, F. M., & Michael, D. J. (2016). The impact of formative assessment on self-regulating learning in university classrooms. *Tuning Journal for Higher Education*, 4(1), 99-118.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational psychology review*, 2(2), 173-201.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.)

Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum, Inc.

Zimmerman, B. J. (1995b). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30(4), 217-221.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining of self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner, (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview, *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J., & Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
<https://doi.org/10.2307/1163093>

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 181-199). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J. & Risemberg, R. (1997) Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.



universidad
de león



MITAA

HACIA UN PROCESO DE
AUTOREGULACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN EL AULA DE
EDUCACIÓN PRIMARIA