



Tesis doctoral

Doctorado en investigación transdisciplinar en Educación

La autorregulación en el aula de Educación Primaria

*Estudio y aplicación de un modelo integral de
transición activa hacia la autonomía*

Óscar Manuel Casado Berrocal

Directores:

Ángel Pérez Pueyo

David Hortigüela Alcalá

Luis Torrego Egido

2018



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**LA AUTORREGULACIÓN EN EL AULA
DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
ESTUDIO Y APLICACIÓN DE UN
MODELO INTEGRAL DE TRANSICIÓN
ACTIVA HACIA LA AUTONOMÍA**

Presentada por Óscar Manuel Casado Berrocal
para optar al grado de
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Ángel Pérez-Pueyo

David Hortigüela Alcalá

Luis Torrego Egido

Dedicatoria

A mis dos universos:

*A Bea, gracias por tu infinita paciencia y por tu comprensión. Por tu apoyo y compañía. Porque eres mi otra mitad y porque sin ti no hubiera podido hacerlo.
¡Y porque he terminado la tesis y los unicornios existen!*

A Leire, gracias por venir al mundo y obligarme a terminar esta tesis a tiempo para poder disfrutar por completo cada momento de tu compañía. Gracias por enseñarme a valorar las cosas importantes de la vida.

Agradecimientos

Son muchas las personas que han contribuido a que esta investigación por fin, haya sido concluida. Todas ellas han aportado su granito de arena acompañándome con su cariño, sus ideas, sus esfuerzos o sus sacrificios. Nunca podré devolverles todo lo que me han dado, pero sirva este reconocimiento como como primer paso para saldar esta deuda.

A mi familia, a toda, pero en especial...

A mis padres, porque más allá del apoyo incansable que me han dado a lo largo de la investigación me han proporcionado algo mucho más importante: una educación que me ha inculcado valores imprescindibles que exige afrontar un desafío como este.

A mis hermanos, porque su ejemplo y su empuje son un espejo en el que mirarme que me ha ayudado a mantener una actitud inconformista y de superación personal.

A mis abuelas, porque sus vidas son un ejemplo de esfuerzo y sacrificio que me inspira a diario, aunque a veces no se lo recuerde tanto como debería.

A Ángel y Milagros, porque sin su ayuda no hubiera podido terminar la tesis a tiempo y ellos saben por qué.

A mis directores de tesis (y amigos) Ángel Pérez Pueyo y David Hortigüela Alcalá, y a mis tutores Luis Torrego Egido y J. J. Barba Martín:

A Ángel, porque siempre ha estado ahí cuando ha hecho falta, desde el primer momento hasta el último. Porque en su día me confió lo más valioso que tenía, sus alumnos, cuando yo no poseía ninguna experiencia docente. Porque supo despertar en mí la vocación que hasta entonces no había encontrado. Porque siempre ha sido capaz de orientarme cada vez que acudo a él con cualquier duda (y espero que lo siga haciendo). Pero sobre todo porque de una u otra manera siempre ha estado presente en las cosas buenas que me han pasado en la vida.

A David, porque sin su inestimable ayuda hubiera sido imposible acabar este trabajo. Gracias por tu disponibilidad y accesibilidad a cualquier hora del día (o de la noche). Por tu paciencia y comprensión infinitas.

A Luis, porque sus orientaciones han hecho que saque más partido a mi trabajo y se incremente la calidad de la investigación.

A Barba, porque su pérdida fue una tragedia y un golpe, pero su actitud ante la vida me ha ayudado a sacar fuerzas en los peores momentos.

A mis compañeros, de los que aprendo a diario, pero en especial...

A **Raquel García Pernia** porque aquellas conversaciones en el comedor me enseñaron mucho más que todas las asignaturas de la universidad juntas. Me abrieron los ojos a un mundo desconocido y me transmitieron la pasión y el amor por la docencia y por la innovación. Me enseñaron lo que era la verdadera autorregulación y me indicaron el camino a seguir.

A mis alumnos, de los que aún aprendo más, pero especialmente...

A mis niños y niñas del CEIP Ponce de León (León), porque además de ayudarme participando activamente en el estudio se han ganado un rincón permanente en mi corazón con su cariño, entrega y dedicación, haciendo que el curso 2016/2017 sea un año inolvidable para mí. Gracias por dejarme seguir formando parte de sus vidas y por tener unas familias tan excepcionales como tienen, que acogieron con entusiasmo desde el primer momento mis "diferentes" planteamientos e ideas sobre educación.

“Dad un caramelo a un niño. Ciertamente estará satisfecho, pero no por ello dejará de mirar con envidia el resto de la caja. Dadle la caja entera para que escoja. Estará mucho más satisfecho, incluso si su elección no es la más ventajosa”

Célestin Freinet

Las invariantes pedagógicas (1964/1999, p. 236)

“Hace unos años recorría las tiendas de material escolar de la ciudad intentando encontrar mesas y sillas que parecieran adecuadas a las necesidades de los niños [...]. Tuvimos muchas dificultades para encontrar lo que necesitábamos hasta que finalmente un comerciante, más inteligente que otros, nos hizo este comentario: me temo que no tenemos lo que buscan. Ustedes quieren una cosa para que los niños puedan trabajar; todo lo que tenemos aquí solo es para escuchar”

John Dewey

Democracia y Escuela (2009, p. 71)

Índices

Índice general

Índice de tablas

Índice de figuras

Índice de imágenes

Índice general

Primera parte | Aproximación teórica

Capítulo I - Introducción.....23

- 1.1 Presentación 25
- 1.2 Justificación del estudio..... 25
 - 1.2.1 *Un camino de baldosas amarillas: la utopía del cambio*..... 26
 - 1.2.2 *Matrix en educación: despertando a la realidad* 27
 - 1.2.3 *Un puente para el diplodocus: por una transición lenta* 28
 - 1.2.4 *Más y más reformas: un antisistema en el sistema* 30
- 1.3 Intenciones y aportes más destacables de la investigación 33
- 1.4 Estructura de la investigación..... 34

Capítulo II - Analizando realidades: incoherencias educativas que se convierten en contradicciones peligrosas 37

- 2.1 Cuando todo funciona bien (o es más cómodo no pensar)..... 39
- 2.2 Una mirada crítica al día a día escolar 39
 - 2.2.1 *Atención individualizada Vs. Lección magistral* 40
 - 2.2.2 *Aprendizaje activo Vs. Aprendizaje pasivo*..... 41
 - 2.2.3 *Igualdad de oportunidades Vs. Deberes escolares*..... 43
 - 2.2.4 *Aprendizaje emocionante Vs. Aprendizaje aburrido* 45
 - 2.2.5 *Cercanía y accesibilidad Vs. Pedagogía del miedo*..... 49
 - 2.2.6 *Cultura del esfuerzo Vs. Cultura de las apariencias* 51
 - 2.2.7 *Iniciativa personal Vs. Sobreprotección infantil*..... 54
 - 2.2.8 *Autodisciplina Vs. Permisividad* 57

Capítulo III - Imaginando utopías: las metodologías activas como meta final..... 59

- 3.1 Nuevos horizontes educativos..... 61
- 3.2 ¿Qué son las metodologías activas? 63
- 3.3 La innovación huele a libro viejo: las pedagogías olvidadas..... 67
- 3.4 Selección de metodologías activas 73

3.4.1	<i>Aprendizaje cooperativo</i>	73
3.4.2	<i>Aprendizaje basado en proyectos (o ABP)</i>	78
3.4.3	<i>Aprendizaje dialógico: actuaciones educativas de éxito</i>	84
3.4.4	<i>Aprendizaje-servicio (o ApS)</i>	89
3.4.5	<i>Pensamiento visible</i>	91
3.5	Comparación de aspectos más relevantes	96
3.6	Crónica de un fracaso anunciado y posibles explicaciones	100

Segunda parte | Propuesta didáctica

Capítulo IV - Construyendo puentes: por una transición coherente y racional basada en la autonomía 107

4.1	Los cimientos del puente	109
4.2	Factores críticos de las metodologías activas	111
4.3	La autonomía como eje vertebrador del proceso.....	115
4.3.1	<i>Una decisión eficiente</i>	116
4.3.2	<i>Una decisión inteligente</i>	116
4.3.3	<i>Una decisión competente</i>	120
4.4	La construcción de la autonomía	128
4.4.1	<i>Factores socioculturales que condicionan su desarrollo</i>	128
4.4.2	<i>Factores biológicos que condicionan su desarrollo</i>	131

Capítulo V: Acercando posturas: Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía (MITAA) 147

5.1	Una solución basada en la autogestión	149
5.2	La autorregulación como metodología de aprendizaje	151
5.2.1	<i>Dimensiones y componentes de la autorregulación</i>	152
5.2.2	<i>Estructura general del proceso de autorregulación</i>	157
5.2.3	<i>Enseñanza de la autorregulación del aprendizaje</i>	161
5.3	Antecedentes y cimientos pedagógicos de la propuesta	165
5.3.1	<i>La accesibilidad del material en el método Montessori</i>	166
5.3.2	<i>La funcionalidad de los aprendizajes de Dewey</i>	166
5.3.3	<i>El compromiso de los contratos didácticos</i>	168
5.3.4	<i>La individualización de Parkhurst y Washburne</i>	169

5.3.5	<i>La responsabilidad y la organización de Freinet</i>	171
5.3.6	<i>El trabajo simultáneo en los rincones de actividad</i>	176
5.3.7	<i>El concepto de libertad en los enfoques antiautoritarios</i>	179
5.3.8	<i>La diversificación en el modelo de Tomlinson</i>	181
5.4	De la teoría al aula: principios del MITAA	183
5.4.1	<i>Intervención magistral reducida</i>	187
	Explicación y presentación de los contenidos y actividades	187
	Estructura de la sesión	188
5.4.2	<i>Participación responsable en el aprendizaje</i>	191
	Decisiones sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje	192
	Decisiones sobre las condiciones de trabajo	193
5.4.3	<i>Planificación autónoma de tareas</i>	194
	Planes de trabajo individualizados	195
	Proceso de planificación personal	200
	Compromisos asumidos con la planificación	203
	Continuidad e hibridación con otras estrategias metodológicas	203
5.4.4	<i>Autogestión de los deberes escolares</i>	205
	El profesor no manda deberes	206
	Gestión de la responsabilidad individual	207
5.4.5	<i>Corrección autónoma de tareas</i>	208
	Fichas de autocorrección y solucionarios	210
	Dificultades habituales del proceso de autocorrección	213
5.4.6	<i>Utilización eficaz del tiempo</i>	215
	Estrategias para aprender a percibir el paso del tiempo	216
	Estrategias para reforzar el inicio y mant. de la atención	217
5.4.7	<i>Evaluación continua y formativa</i>	218
	Responsabilidades del profesor en el proceso de evaluación	219
	Responsabilidades del alumno en el proceso de evaluación	222
5.4.8	<i>Aprendizaje contextualizado e individualizado</i>	224
	Criterios para la selección de actividades	225
	Actividades y talleres que fomentan la autonomía	226
	Actividades de anclaje (ampliación, refuerzo, etc.)	228
	Control del aula y gestión del ruido en el trabajo simultáneo	228
5.4.9	<i>Tratamiento inclusivo de la diversidad</i>	230
	Optimización de los recursos humanos de at. a la diversidad	231
	Coordinación entre el profesorado	233

5.4.10 Ambiente autónomo de trabajo	233
Accesibilidad y disponibilidad de los materiales de trabajo	236
Rincones de trabajo	237

Tercera parte | Fase experimental

Capítulo VI - Objetivos del estudio..... 245

6.1 Objetivos generales.....	247
6.2 Objetivos específicos e hipótesis de investigación	247

Capítulo VII - Diseño y procedimiento de intervención..... 251

7.1 Metodología de investigación.....	253
7.2 Población y participantes.....	253
7.2.1 Maestro-investigador.....	254
7.2.2 Alumnos participantes.....	256
7.2.3 Familiares participantes	258
7.3 Procedimiento de investigación.....	259
7.4 Instrumentos de recogida de información	265
7.4.1 Instrumentos cuantitativos.....	265
Cuestionario sobre estrategias de control en el estudio	265
Cuestionario sobre autoeficacia académica general	266
7.4.2 Instrumentos cualitativos.....	267
Diario de investigación docente	268
Diario audiovisual de investigación	269
Formularios semiabiertos para las familias	270
Entrevistas a las familias.....	272
7.4.3 Codificación de instrumentos	274
7.5 Fases y temporalización	275
7.6 Tratamiento y análisis de datos	280
7.6.1 Justificación del método mixto	281
7.6.2 Análisis cuantitativo	282
Análisis descriptivo	283
Análisis inferencial	283
7.6.3 Análisis cualitativo.....	284
Categorías cualitativas de la investigación	285

Capítulo VIII - Resultados..... 295

8.1	Introducción.....	293
8.2	Resultados cuantitativos.....	293
8.2.1	<i>Estadística descriptiva</i>	293
	Cuestionario sobre estrategias de control en el estudio	294
	Cuestionario sobre autoeficacia académica	299
8.2.2	<i>Estadística inferencial</i>	302
	Tablas de contingencia y χ^2	302
	Correlaciones	310
	Análisis de la varianza	315
8.3	Resultados cualitativos	319
8.3.1	<i>Hábitos de trabajo autónomo</i>	319
	Planificación estratégica del trabajo	320
	Gestión eficaz del tiempo.....	328
	Supervisión externa de tareas.....	338
8.3.2	<i>Implicación y compromiso hacia el aprendizaje</i>	351
	Actitud hacia las tareas y la escuela.....	351
	Responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones	357
8.3.3	<i>Evaluación formativa y metacognición</i>	366
	Nivel de consciencia acerca del proceso	367
	Percepción de autoeficacia y utilización de instrumentos.....	376

Capítulo IX - Discusión de resultados..... 387

9.1	Introducción.....	389
9.2	Discusión de resultados cuantitativos	389
9.2.1	<i>Parte descriptiva</i>	389
9.2.1	<i>Parte inferencial</i>	398
9.3	Discusión de resultados cualitativos.....	418
9.3.1	<i>Hábitos de trabajo autónomo</i>	418
9.3.2	<i>Implicación y compromiso en el proceso de aprendizaje</i>	431
9.3.3	<i>Evaluación formativa y metacognición</i>	438

Capítulo X - Conclusiones del estudio..... 447

Capítulo XI - Aportes, limitaciones y futuras líneas459

11.1 Introducción 461
 11.2 Aportes de la investigación 461
 11.3 Limitaciones y futuras líneas de trabajo 464

Referencias467

Anexos545

Anexo 1: Actividades para fomentar la autonomía 549
 Anexo 2: Ejemplos de actividades de anclaje 567
 Anexo 3: Adaptación del cuestionario de estr. de control en el estudio 569
 Anexo 4: Adaptación del cuestionario de autoeficacia académica 571
 Anexo 5: Formulario semiabierto del 1^{er} trimestre 573
 Anexo 6: Formulario semiabierto del 2^o trimestre..... 575
 Anexo 7: Formulario semiabierto del 3^{er} trimestre 577

Índice de tablas

Tabla 1: Comparativa de los rasgos más representativos de los enfoques tradicionales y las metodologías activas..... 66
Tabla 2: Iniciativas, centros educativos e impulsores que consolidaron las metodologías activas a lo largo del siglo XX..... 71
Tabla 3: Ejemplificación de técnicas cooperativas..... 77
Tabla 4: Clasificación de las actuaciones educativas de éxito..... 86
Tabla 5: Rutinas más representativas del pensamiento visible 94
Tabla 6: Técnicas para desarrollar las destrezas de pensamiento 96
Tabla 7: Características más representativas de las metodologías activas 97
Tabla 8: Condicionantes o prerrequisitos para aplicar metodologías activas 114
Tabla 9: Objetivos curriculares vinculados al fomento de la autonomía..... 121
Tabla 10: Concreción de las “Key Competences” en las leyes españolas 124
Tabla 11: Desglose de las competencias para aprender a aprender y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor 125
Tabla 12: Estrategias de aprendizaje autorregulado 154

Tabla 13: Principios del Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía (MITAA)	183
Tabla 14: Relación entre funciones ejecutivas, estrategias de autorregulación y principios del MITAA	186
Tabla 15: Estructura de las sesiones de una unidad didáctica tradicional	189
Tabla 16: Estructura de las sesiones de una unidad didáctica MITAA.....	189
Tabla 17: Tipología de alumnos participantes en el estudio	256
Tabla 18: Recuento de casos válidos tras administrar los cuestionarios.....	257
Tabla 19: Recuento de formularios cumplimentados por las familias	259
Tabla 20: Registro de sesiones y tipología de las mismas.....	262
Tabla 21: Distribución de sesiones para cada unidad de Lengua	263
Tabla 22: Distribución de sesiones para cada unidad de Matemáticas.....	264
Tabla 23: Dimensiones del cuestionario de estr. de control en el estudio....	266
Tabla 24: Resumen de actuaciones desarrolladas en la investigación	275
Tabla 25: Categorías identificadas para el análisis cualitativo.....	285
Tabla 26: Alineación entre variables cuantitativas y categorías cualitativas.	285
Tabla 27: Resultados del grupo control para el cuestionario sobre ECE	295
Tabla 28: Resultados del gr.experimental para el cuestionario sobre ECE....	296
Tabla 29: Diferencias al comparar las aplicaciones del cuestionario ECE.....	297
Tabla 30: Resultados acumulados según dimensiones del cuestionario ECE	298
Tabla 31: Resultados obtenidos por el grupo control en el cuestionario AA	299
Tabla 32: Resultados del grupo experimental en el cuestionario AA	300
Tabla 33: Diferencias al comparar las aplicaciones del cuestionario AA	301
Tabla 34: Resultados acumulados según la escala del cuestionario AA	301
Tabla 35: Tabla de contingencia y χ^2 para hipótesis 2.1 de la investigación.	303
Tabla 36: Tabla de contingencia y χ^2 para hipótesis 2.2 de la investigación.	304
Tabla 37: Tabla de contingencia y χ^2 para hipótesis 2.3 de la investigación.	305
Tabla 38: Tabla de contingencia y χ^2 para hipótesis 3.1 de la investigación.	306
Tabla 39: Tabla de contingencia y χ^2 para hipótesis 3.2 de la investigación.	307
Tabla 40: Tabla de contingencia y χ^2 para hipótesis 3.3 de la investigación.	308
Tabla 41: Resumen de valores obtenidos tras el estudio de objetivos 2 y 3.	309
Tabla 42: Variables categóricas utilizadas para crear la nueva variable de escala “Capacidad de autorregulación”	311

Tabla 43: Variables categóricas utilizadas para crear la nueva variable de escala “Percepción general de autoeficacia”	312
Tabla 44: Correlaciones entre las variables transformadas “percepción general de autoeficacia académica” y “capacidad de autorregulación” en el grupo control	313
Tabla 45: Valores medios registrados por los estudiantes del grupo control en las variables generadas.....	313
Tabla 46: Correlaciones entre las variables transformadas “percepción general de autoeficacia académica” y “capacidad de autorregulación” en el grupo experimental	314
Tabla 47: Valores medios registrados por los estudiantes del gr. experimental en las variables generadas	314
Tabla 48: Variables categóricas utilizadas para crear la nueva variable de escala “planificación del trabajo”	316
Tabla 49: Análisis de varianza entre la variable generada “capacidad de planificación” y las variables “espacio de trabajo”, “opinión externa” y “auto-revisión”	317
Tabla 50: Análisis de varianza entre la variable “autoeficacia académica” y las variables “consideración como buen estudiante” y “repaso de puntos débiles”	318
Tabla 51: Porcentaje de acierto de las autoevaluaciones de los alumnos.....	379
Tabla 52: Comparación de primera y última autoevaluación del curso	379
Tabla 53: Comparación de primera y penúltima autoevaluación del curso ..	380

Índice de figuras

Figura 1: Estado actual de la problemática de las metodologías activas	111
Figura 2: Representación de la relación entre autonomía e inteligencia	120
Figura 3: Pilares socioculturales para el desarrollo de la autonomía	128
Figura 4: Representación gráfica de la función intermedia o de soporte que realiza el enfoque de autorregulación del aprendizaje	150
Figura 5: Relevancia de las fases del proceso de autorregulación según el nivel educativo.....	160

Índice de imágenes

Imagen 1: Secuenciación de las competencias clave del Grupo Actitudes ...	127
Imagen 2: Ejemplos de planes de trabajo elaborados por Freinet	174
Imagen 3: El docente resuelve dudas individuales mientras el resto trabaja	190
Imagen 4: Ejemplo de plan de trabajo para el área de Lengua	196
Imagen 5: Reverso del plan de trabajo con instrumentos de evaluación.....	197
Imagen 6: Alumnos realizando el proceso de planificación de la unidad.....	200
Imagen 7: Distintas planificaciones de una unidad elaboradas por alumnos	202
Imagen 8: Una pareja de alumnas realizan una planificación conjunta para el área de Lengua	204
Imagen 9: Un grupo de alumnos discuten sobre la planificación a realizar en una unidad de Matemáticas	205
Imagen 10: Alumnos corrigiendo de forma autónoma, casilleros con fichas autocorrectivas y ejemplo de solucionario de una unidad de Lengua Castellana y Literatura	212
Imagen 11: El docente revisa diariamente el cumplimiento del plan	220
Imagen 12: El profesor atiende las necesidades de los alumnos	221
Imagen 13: Los estudiantes complimentan su calendario día a día siguiendo el código de colores establecido.	222
Imagen 14: Los alumnos trabajan simultáneamente en diversas actividades	227
Imagen 15: Aula de Educación Primaria organizada por rincones	239
Imagen 16: Los niños consultan el plan a diario y organizan su tarea.....	321
Imagen 17: La planificación en parejas o en grupo favorece la reflexión y hace más ágil el proceso de revisión	324
Imagen 18: Algunos alumnos tienen muchas dificultades para cumplir con su planificación	325
Imagen 19: Varios niños de un grupo tratan de llegar a un consenso sobre su planificación	328
Imagen 20: Hay alumnos preparados incluso cuando aún no han entrado todos a clase	334
Imagen 21: Los alumnos no prestan atención a la presencia de otro profesor y siguen con sus respectivas tareas	335
Imagen 22: Al principio los niños suelen agolparse para consultar dudas	339
Imagen 23: Un niño riega las plantas mientras el resto sigue trabajando	340

Imagen 24: El docente permanece atento y evita conductas inapropiadas.. 341

Imagen 25: El docente atiende a dos alumnos con NEAE mientras el resto trabaja de forma autónoma..... 343

Imagen 26: La planificación grupal genera actitudes de cooperación altruistas que ayudan a los estudiantes a ser más conscientes de la realidad 374

Imagen 27: Las autoevaluaciones de los alumnos son progresivamente más precisas 382

** Las imágenes que aparecen en este documento cuentan con los permisos necesarios para su utilización en el marco de la presente investigación y su posterior uso con fines didácticos y/o educativos.*

** La utilización del género masculino a lo largo de todo el documento en palabras recurrentes como alumnos, profesor, padres, etc. responde exclusivamente a criterios de eficacia lingüística.*

Primera parte

Aproximación teórica

Capítulo I

Introducción

1.1 Presentación

La investigación que se presenta pretende proporcionar al profesorado argumentos sólidos a partir de los cuales comenzar a construir didácticas y modelos de enseñanza más coherentes con las necesidades de las sociedades del siglo XXI. Por ello, en su desarrollo más teórico, se busca visibilizar y explicar los problemas que en la actualidad acechan a la educación. Sin embargo, en su parte más aplicada, se plantean nuevos itinerarios y formas de organizar las prácticas educativas que permitan al profesorado sortear los obstáculos que actualmente dificultan la formación de personas autónomas que puedan ejercer libremente su derecho a una ciudadanía activa.

Como consecuencia de ello, la propuesta de intervención que se presenta viene a reclamar el espacio que separa los enfoques más tradicionales de aquellos otros que se encuentran asentados en las metodologías activas, insistiendo en la necesidad de implementar metodologías de transición que permitan hacer más viable este recorrido.

Las iniciativas conducentes a demostrar la pertinencia de este modelo, basado en la autorregulación de los aprendizajes, han sido puestas en práctica en distintos contextos con alumnado de todas las edades. A efectos del presente estudio, se ha tomado como referencia un aula de 4º de Educación Primaria formada por 26 alumnos que servirán como punto de partida de la presente investigación.

Al igual que en su día hicieron Ferrière, Kerschensteiner, Decroly y tantos otros pedagogos, se ha llegado a estas conclusiones de manera intuitiva a través de la propia experiencia.

Con la presente investigación se tratará de demostrar científicamente que estas hipótesis eran acertadas.

1.2 Justificación del estudio

La presente investigación surge y se consolida en un contexto educativo caracterizado por el desencanto: del profesorado, del alumnado, de las familias, de la sociedad... Planea pues sobre la Educación la necesidad de un cambio que revierta estas sensaciones de decepción tan contraproducentes para asegurar un contexto formativo eficaz.

Ahora bien: ¿por dónde empezar? ¿Cómo hacerlo? ¿En qué medida? A lo largo de los siguientes apartados se irá reflexionando sobre estas cuestiones, justificando para ello algunas de las decisiones tomadas en el marco del presente estudio.

1.2.1 *Un camino de baldosas amarillas: la utopía del cambio*

En una época caracterizada por las dramáticas consecuencias de las crisis sociales que estamos experimentando, la educación no es un sector ajeno a todas ellas y también se ve afectada por preocupantes problemas. Así, el fracaso escolar, el absentismo o la violencia en las aulas son solo algunas de las dificultades que acechan nuestro sistema educativo en el que los resultados académicos aún se ven condicionados por factores económicos, sociales y culturales (MECD, 2016).

El tradicional anacronismo al que nos tienen acostumbrados los sistemas educativos no ha ayudado a revertir esta situación. Y es que “a menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI” (Monereo & Pozo, 2001, p. 50). Sin embargo, vivimos un momento histórico, asistiendo en directo a un punto de inflexión en la deriva educativa que deja en evidencia el fracaso de los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, que no han sabido adaptarse a los cambios de la sociedad. La incapacidad para evolucionar de estos sistemas ha generado la aparición de alternativas de aprendizaje que poco a poco comienzan a coger fuerza. En este sentido, Pozo (2016) señala que “nunca en la historia de la humanidad ha habido tanta gente intentando aprender tantas cosas diferentes en tantos contextos distintos, ni tantas instituciones y organizaciones dedicadas a programar, diseñar y evaluar esos aprendizajes” (p. 16).

Esta situación de inestabilidad y mudanza de paradigmas en la que ambos sistemas conviven simultáneamente genera sentimientos de frustración en los participantes implicados que ven cómo el sistema no siempre recompensa adecuadamente los esfuerzos realizados. Urge por tanto redefinir los conceptos de aprendizaje y enseñanza para adaptarlos a las necesidades actuales. En este sentido, Tourón, Santiago y Díez (2014) consideran que “aprender ya no consiste en saber cosas, sino en saber gestionar la información, saber plantearse nuevos problemas y nuevos modos de resolverlos, es decir, aprender a tomar decisiones sobre el propio trabajo” (p. 8).

Esta nueva concepción del genial acto de aprender lleva implícita a su vez una modificación de su equivalente: el proceso de enseñar.

Lo que interesa no es enseñar, sino aprender. Transferir el protagonismo de la actividad al alumno, que es quién debe hacer suya la información y transformarla en conocimiento significativo y funcional para él. Ya no se trata de transmitir contenidos, que por otra parte pueden estar desfasados en poco tiempo, sino de fomentar hábitos intelectuales. (Tourón, Santiago & Díez, 2014, p. 8)

Como consecuencia de este nuevo panorama, desde hace varios años muchos sectores de la sociedad reclaman la necesidad de aplicar un giro de ciento ochenta grados en los contextos educativos: el ansiado y perseguido cambio educativo (Fullan, 2007; Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 1998, 2010; Hargreaves, Ryan & Earl, 2000; etc.).

Grandes oradores y gurús educativos como Robinson, Gerver, Khan, Mitra o Prensky lanzan al mundo sus propuestas reclamando un necesario cambio de paradigma que constituya una alternativa segura a los modelos tradicionales de enseñanza. Pero, ¿es este un camino de baldosas amarillas, perfectamente definido, que nos llevará directos a la solución del problema? Puede que sí, pero al igual que sucede en el cuento del Mago de Oz, los peligros acechan a la vuelta de la esquina.

Más que para generar el cambio que reclaman, estas reflexiones sirven para abrir los ojos al profesorado. Le enseñan a analizar la realidad desde otros enfoques y perspectivas. Le muestran una descripción ideal de lo que podría o debería ser la educación. Una utopía, en definitiva, que por definición es irreal e inalcanzable.

Debemos entender que ese esperado cambio que plantean, representa un sistema educativo en el que las prácticas son más modernas y acordes a las necesidades de la sociedad actual. Y este es, sin duda, el objetivo a alcanzar. La meta que debemos perseguir.

1.2.2 *Matrix en educación: despertando a la realidad*

Al abrir los ojos a una nueva realidad, los docentes afrontan su práctica de un modo mucho más reflexivo; aprendiendo a identificar mejor los problemas habituales. Algunos de estos problemas pueden ser solventados por el propio docente, aunque la gran mayoría no dependen directamente de él.

Esta situación termina generando cierta frustración entre el profesorado y un sentimiento de impotencia y desencanto que acaba con la ilusión y las esperanzas que se habían generado al acceder a esta nueva dimensión de conocimiento y consciencia. Este choque con la realidad es uno de los principales causantes del conocido síndrome de burnout (Esteras, Chorot & Sandín, 2018). Si no soluciona nada y lo que se consigue es que el profesorado se sienta más frustrado, algunos podrían cuestionarse si realmente merece la pena abrir los ojos a estas nuevas realidades que nos presentan los expertos.

Esta contradictoria situación permite realizar una analogía muy interesante con el argumento de la película Matrix (Silver, Wachowski & Wachowski,

1999). Así, al igual que sucedía en la cinta, muchos docentes viven muy apaciblemente en una realidad acomodada en la que van haciendo las cosas que se supone que hay que hacer sin cuestionarse demasiado el porqué o el para qué se hace lo que se hace. Por el contrario otros, los que ya han aprendido a analizar la realidad desde un enfoque más comprensivo y crítico, viven una existencia mucho menos tranquila, cuestionándose constantemente si están aprovechando al máximo el potencial de sus alumnos o si el propio sistema podría hacer algo más por ellos¹. Podríamos decir que los primeros son esclavos del sistema y de su propia falta de iniciativa, mientras que los segundos son más libres y tratan de tomar sus propias decisiones.

En este sentido, es necesario tener mucho valor y fuerza de voluntad para romper con la dinámica impuesta por el sistema. La inercia nos arrastra a todos en la misma dirección, aunque ésta no sea la correcta. Pero llegado el momento, hay que elegir (como sucedía también en la película): continuar viviendo en la inconsciencia o salir de nuestra zona de confort y abrir los ojos a la realidad. Quizá, como se planteaba al inicio, al ser conscientes de la realidad algunos docentes terminen optando por la solución más cómoda. Pero aquellos que decidan comprometerse con la educación no se arrepentirán, ya que este conocimiento les ayudará a entender mejor lo que sucede en el aula y a solucionar problemas antes invisibles para ojos que no sabían mirar en la dirección adecuada.

Así pues, respondiendo a la pregunta inicial que abría este apartado, la respuesta es sí. Merece la pena que el profesorado sea valiente y decida comprometerse con su trabajo, implicándose en la tarea docente y aprendiendo a analizar otras realidades. La razón radica en que aunque todavía no sepa cómo solucionar todos los problemas, la propia experiencia le irá dando nuevas herramientas que poco a poco irá perfeccionando para ayudar a sus alumnos.

1.2.3 Un puente para el diplodocus: por una transición lenta

Así pues, debemos tener presente que para poder avanzar no basta con conocer la dirección correcta. También es necesario aprender a caminar. En el contexto educativo, esto implica entender que el esperado cambio no puede ser aplicado instantáneamente de la noche a la mañana. Es preciso aterrizar suavemente la propuesta en las realidades de cada centro, de cada docente, de cada alumno, etc. Y para ello se hace imprescindible alcanzar cierto consenso

¹ Estos profesionales suelen haber leído experiencias educativas que hablan de metodologías activas y acuden regularmente a cursos de formación sobre aprendizaje cooperativo, competencias, evaluación... Como consecuencia de ello, empiezan a sospechar que les han engañado (es muy habitual escucharles decir la frase: "¿Y esto por qué no me lo enseñaron en la carrera?").

y, por supuesto, contar con intermediarios (estrategias docentes, voluntades personales, etc.) que transformen las buenas intenciones que representa este cambio en realidades educativas palpables.

En definitiva, hay que acercar la teoría a la práctica. Debemos tender puentes entre lo que los expertos nos dicen que se debería empezar a hacer en las aulas para no perder el tren del futuro y lo que realmente se puede hacer en ellas.

Para ello, resulta imprescindible partir de un principio de realidad que nos permita comprender que estamos inmersos en una colosal revolución educativa (Marina, 2015). Si no basamos nuestro análisis en esta realidad cambiante, compleja y decididamente diversa, cualquier propuesta de cambio quedará irremediabilmente condenada al fracaso.

En este sentido, el propio autor aplica este principio de manera magistral al comparar el actual sistema educativo y un diplodocus (Marina, 2015). Ambos elementos son grandes y poderosos, pero permanecen dormidos a la espera de que alguien los despierte. Dóciles y con buena voluntad, ambos tienen un caminar lento pero seguro. El problema es que muchas veces hemos tratado de hacer que se muevan con estrategias inadecuadas (por ejemplo, cambiando las leyes educativas, que es la manera más simple e inútil). Y como era de esperar, no conseguimos siquiera despertarlos.

Por tanto, parece claro que cualquier intento por instaurar un cambio ambicioso, estable y duradero en el sistema educativo actual debe plantearse a largo plazo y descartando de antemano los giros bruscos. Podría parecer que esta afirmación va en contra de la celeridad con la que la sociedad reclama el esperado cambio educativo, pero debemos entender que una cosa es lo que el sistema necesita y otra muy distinta lo que realmente se puede conseguir en el momento actual.

Para poder mover al diplodocus que representa el sistema educativo, por seguir utilizando la metáfora de Marina, debemos ir dando pequeños pasos intermedios. Debe existir una necesaria y recomendable transición entre los enfoques más tradicionales y los de carácter más innovador y moderno. En definitiva, debemos construir un puente para nuestro dinosaurio que le permita, por un lado, abordar el necesario giro hacia planteamientos más innovadores; mientras que, al mismo tiempo, le haga posible superar la distancia que existe entre las propuestas teóricamente utópicas y la práctica diaria.

Este nuevo puente asegurará que el cambio se produzca a una velocidad lenta, pero constante. Una velocidad adecuada para que todas las decisiones y

nuevas estructuras sean integradas y aceptadas de manera natural por el profesorado, los alumnos, las familias y el resto de los implicados en el proceso educativo.

1.2.4 Más y más reformas: un antisistema en el sistema

Tras reflexionar sobre la dirección que necesitan tomar las decisiones que requiere el sistema educativo, así como sobre la forma más coherente y sensata de llevarlas a la práctica, restaría finalmente hablar sobre el modo de implantar con garantías este cambio en el panorama educativo actual.

Como se ha venido insistiendo en apartados anteriores, parece existir unanimidad en el ámbito educativo sobre la necesidad de actualizar las estructuras y relaciones que se establecen diariamente en el marco de un sistema cada vez más anticuado.

Los gobiernos, con mayor o menor acierto, han tratado de solucionar los problemas detectados con algunas de las herramientas a su alcance². En el ámbito español tenemos recientes ejemplos de ello, siendo muy interesante el reconocimiento expreso que se realiza en la LOMCE (2013) sobre la situación de fracaso actual:

Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje (...). El sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, y el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia. (LOMCE, 2013, preámbulo)

Los expertos en educación, por su parte, han inundado las librerías con multitud de propuestas para reformar el sistema (Fullan, 2007; Marina, 2015; Perrenoud, 2007; etc.). E incluso, el profesorado más comprometido con el aprendizaje de sus alumnos se ha esforzado por indagar en sus prácticas, dando lugar a nuevos planteamientos y alternativas metodológicas.

² En el caso de España, desde que en 1990 se derogara la antigua Ley General de Educación de 1970 se han sucedido varias reformas educativas: LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013). A nivel mundial, en la publicación de la OECD "Education Policy Outlook 2015" se identifican más de 450 reformas educativas llevadas a cabo entre 2008 y 2014 en distintos países.

Todo el mundo parece querer dar con la solución. En este sentido, el propio Marina (2017) ya señala que “el cambio educativo comienza a convertirse en una profesión” (p. 10). Y sin embargo, pese a los esfuerzos de unos y otros, el panorama educativo parece no haber cambiado excesivamente en los últimos años y “numerosas reformas educativas siguen siendo cementerios de buenas ideas” (Perrenoud, 2007, p. 185) que nunca se llegaron a poner en práctica. La sensación es que, salvo algunas honrosas excepciones, los enfoques de enseñanza predominantes siguen teniendo rasgos mayoritariamente tradicionales (Fernández-March, 2006; Flecha, 2015; Güemes-Artiles, 1994; etc.).

Perrenoud (2007) parece sospechar una posible explicación a este sonoro fracaso, indicando que “no se cambia la escuela por nuevas leyes, incluso bien elaboradas, sino por una evolución de las representaciones y las prácticas, guiada con coherencia y perseverancia” (p. 188). La reforma, el cambio o el giro, por tanto, no se pueden imponer, debe ser algo que el sistema incorpore como propio; esto es, debe ser aceptado por éste.

En este sentido, la mayoría de los expertos que han aportado su versión del sistema educativo han planteado modelos que en la actualidad sería imposible poner en práctica ya que implicarían la ruptura del sistema actual tal y como lo conocemos. Son, por definición, propuestas antisistema; o dicho de otro modo, son planteamientos que surgen fuera del modelo actual quedando relegados desde su nacimiento a la marginalidad.

El sistema educativo, con todos sus mecanismos de defensa (incluyendo aquí alumnos, profesores, sindicatos, familias, etc.), no aceptaría bajo ningún concepto su propia extinción, por lo que estas propuestas carecen de recorrido³. La otra opción pasaría por generar propuestas desde dentro del propio sistema educativo, aunque este tipo de planteamientos también tienen sus peligros.

Las reformas concebidas en el centro del sistema para ser aplicadas a gran escala se pierden como el agua entre los dedos. Incluso cuando no hay una resistencia activa, la fuerza de la inercia y las interpretaciones minimalistas o conservadoras de los actores (los dirigentes, los profesores, al igual que los alumnos y los padres) bastan para que la reforma más bien pensada pierda sus virtudes. Se propaga como un canto popular del que cada cual sólo tararea

³ Este tipo de propuestas, no obstante, tienen mucho valor. Pese a no lograr el objetivo para el que fueron diseñadas pueden servir como elementos en torno a los que generar procesos de reflexión que como hemos visto en anteriores apartados, constituyen un buen comienzo para iniciar procesos de cambio.

la música, pues las palabras se perdieron en el camino. (Perrenoud, 2007, p. 186)

De la misma manera en opinión del autor, cuando la reforma surge desde el mismo sistema pero se pretende implantar a pequeña escala, por reproducción también se ve expuesta a diversos contratiempos.

Hay que romper con la simple idea de que unos creen la solución y otros la apliquen (...). Es vano querer transmitir modelos que han sido probados, pensando que van a ser adoptados de manera espontánea por cualquier actor informado y de buena voluntad (...). Las vías de la innovación son más misteriosas. (Perrenoud, 2007, p. 188)

A la vista de lo anterior, cualquier opción parece condenada al fracaso. Sin embargo, si queremos que la reforma planteada surta efecto debemos ser inteligentes y buscar un punto intermedio. Así pues, lo más razonable sería plantear una propuesta mixta que, habiendo nacido fuera del sistema (y por lo tanto, ajena a las estructuras rígidas del mismo), sea lo suficientemente flexible como para adaptarse a las normas y reglas impuestas por este. Una vez implantada en el seno del sistema, la propuesta podrá aprovechar los resquicios y las grietas de sus rígidas estructuras para ir creciendo y extendiéndose cada vez más (sin hacer mucho ruido y casi de incógnito), hasta llegar a formar parte misma de la esencia del propio sistema.

Este planteamiento puede recordar a la forma que tiene de actuar un virus que, tras infectar a su huésped, se aprovecha de él hasta que lo destruye. En este ámbito concreto, el término *destrucción* podría equipararse con el de *transformación*. Y esto es lo realmente interesante: las propuestas alternativas no deben tratar de destruir el sistema, sino transformarlo para que se adapte mejor a la sociedad a la que sirve. Robinson (2015) asegura en esta misma línea que “ante un futuro tan incierto la respuesta no es mejorar la situación, sino ir en otra dirección. El desafío no consiste en reparar el sistema, sino en cambiarlo; no se trata de reformarlo, sino de transformarlo” (p. 28).

Este nuevo, o mejor dicho transformado, sistema no será perfecto porque por definición ninguno lo es (la sociedad siempre va un paso por delante). Pero sus estructuras estarán mejor alineadas con los valores culturales, las creencias y las prácticas que representan a dicha sociedad. Dicho de otro modo, el sistema estará un poco más cerca de satisfacer las necesidades de sus usuarios.

1.3 Intenciones y aportes más destacables de la investigación

Las reflexiones incluidas en el apartado anterior son una suerte de carta de presentación que adelanta las intenciones fundamentales de la presente investigación y los aportes que pretende realizar a la educación actual.

En este sentido, el estudio que aquí se plantea pretende, antes que nada, mejorar la educación. Esta ambiciosa meta se asienta en los enfoques basados en la investigación comprometida cuyo objetivo prioritario es la transferencia a la práctica (Torrego, 2014). Para ello, en primer lugar, la presente investigación pretende ayudar al profesorado a visualizar y hacer más evidente el camino a seguir. Por esta razón, todas las propuestas que se realizan en el marco de la mismo están orientadas hacia enfoques participativos y activos de aprendizaje, entendiendo que son estos los que, como así aseguran los expertos, deberían predominar en las aulas del siglo XXI.

Además, este trabajo pretende servir como punto de partida y reflexión a partir del cual el profesorado que tenga ciertas inquietudes pueda seguir investigando. No se trata por tanto de establecer un manual de pensamiento único, sino más bien de plantear una propuesta en torno a la cual generar debate. Para ello se ha llevado a cabo una extensa revisión de la bibliografía más relevante sobre el tema con la intención de visibilizar y facilitar el acceso a la información. Este proceso ha permitido, entre otros, profundizar en las características de las metodologías activas más representativas, identificando sus elementos comunes así como los factores críticos que condicionan su total aprovechamiento por parte de los alumnos.

A lo largo del proceso se ha podido constatar que la autonomía, y más concretamente la capacidad de autorregulación del alumnado, es un factor determinante de su rendimiento académico. Así pues, considerando que la competencia del alumno para aprender a aprender está estrechamente relacionada con estos factores y al mismo tiempo, representa el elemento más crítico para la implantación exitosa de modelos más activos de aprendizaje, la presente investigación pretende comprobar hasta qué punto las propuestas aplicadas contribuyen a mejorar las competencias del alumno en estos ámbitos.

Estas intenciones se han materializado en forma de propuesta educativa, dando lugar a uno de los aportes más interesantes del estudio: el *Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía* (MITAA). Constituido como una metodología intermedia entre los modelos tradicionales y los enfoques activos de aprendizaje, este planteamiento pretende romper con las estructuras de los sistemas actuales proponiendo una alternativa factible, viable y asequible hasta para los docentes más reacios al cambio.

El MITAA reivindica para sí el espacio que existe entre los modelos teóricos que demandan los expertos para la escuela y la realidad práctica a la que se deben enfrentar los docentes día a día.

La propuesta, basada en el desarrollo de la autonomía, pretende abrir la puerta a una revolución silenciosa que pueda aprovecharse de las estructuras del propio sistema educativo. Hunde sus raíces fuera del sistema (bebiendo de la Escuela Moderna de Freinet, las escuelas libertarias de Neil y Killpatrick, etc.) pero se adapta al mismo para desarrollarse conforme a las normas y directrices actuales. Es flexible donde otras no lo son (número de alumnos en el aula, edad, homogeneidad de grupos, etc.) y aprovecha las oportunidades que el propio sistema le brinda para continuar expandiéndose (hibridándose con otras metodologías, como el aprendizaje cooperativo).

Sin embargo, es necesario que cualquiera de las propuestas que se planteen estén asentadas sobre investigaciones que permitan comprobar científicamente los resultados de las mismas. El tratamiento de los datos que se realiza en el presente documento partiendo de un diseño mixto (cuantitativo y cualitativo) de dos grupos (control y experimental) permite asegurar este requisito, al contrastar los resultados obtenidos con las mayores garantías de fiabilidad.

Todas estas aportaciones se han visto complementadas por los descubrimientos y hallazgos propios del proceso investigador. De este modo, a lo largo del estudio se constatará que las estrategias de aprendizaje autorregulado contribuyen de manera directa al incremento de la autonomía y al mejor ajuste de la percepción de autoeficacia del alumnado, como consecuencia del incremento de la precisión con la que realizan autoevaluaciones. Igualmente se podrá comprobar la aparición de hábitos de trabajo autónomo derivados de las mejoras experimentadas en la gestión de las tareas y deberes escolares tanto en entornos domésticos como académicos. O finalmente, cómo la posibilidad de participar en procesos de toma de decisión incrementa la motivación y el compromiso del alumno hacia sus responsabilidades escolares.

1.4 Estructura de la investigación

La presente investigación está estructurada en tres partes claramente diferenciadas: una primera centrada en realizar una aproximación teórica del tema, una segunda en la que se presenta la propuesta didáctica elaborada y una tercera que recoge la fase experimental del estudio.

Para organizar la información recogida en cada parte se han establecido distintos capítulos y apartados.

De esta forma la “**Parte primera: aproximación teórica**” se ha dividido en tres capítulos diferentes que pretenden focalizar la atención del lector en el tema que nos ocupa y evidenciar el estado actual de la cuestión.

Así pues, el Capítulo I está dedicado a presentar, justificar y anticipar la estructura de la investigación. Su desarrollo pretende evidenciar la necesidad de hacer realidad el reclamado cambio educativo, al tiempo que relaciona estas reflexiones con las decisiones que se han tomado en el marco de la elaboración del presente documento.

El Capítulo II se centra en analizar críticamente algunas situaciones típicas de la realidad escolar actual, que generan incoherencias educativas que pueden tener graves consecuencias para el aprendizaje de los alumnos. Muchas de estas situaciones son el origen de las elevadas tasas de fracaso escolar que actualmente acechan a los sistemas educativos por lo que a lo largo del capítulo se insiste en la necesidad de identificar y hacer visibles estas mentiras pedagógicas tan peligrosas.

Finalmente, en el Capítulo III se reflexiona sobre la importancia del papel utópico que poseen las metodologías activas en la actualidad, analizando sus características más representativas. Este capítulo también se aprovecha para evidenciar algunos de los problemas a los que se han tenido que enfrentar durante los últimos años estos planteamientos y que han supuesto que su implantación generalizada en el panorama educativo todavía hoy no sea un hecho.

La “**Parte segunda: Propuesta didáctica**” recoge los elementos que constituyen, caracterizan y fundamentan el *Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía* (MITAA) que se presenta en el marco de la presente investigación. Para estructurar su descripción se han propuesto dos grandes apartados.

Así, en el Capítulo IV se justifica la necesidad de construir puentes entre los modelos tradicionales y los enfoques más activos y participativos de aprendizaje. Para ello, se parte de la realización de un análisis descriptivo de los condicionantes previos que las metodologías activas exigen a los alumnos en términos de habilidades y competencias. A partir de la especial incidencia que este análisis revela de las funciones ejecutivas en los procesos activos de aprendizaje, se justifica la elección de la autonomía como eje central de la propuesta de intervención y se analizan los factores sociales y biológicos que intervienen en su desarrollo.

A lo largo del Capítulo V se despliegan las características propias del MITAA. Para ello, en un primer momento, se justifica la utilización del enfoque basado en la autorregulación del aprendizaje, describiendo sus dimensiones y

componentes más representativos. A continuación, se identifican y describen los cimientos pedagógicos sobre los que se ha construido el modelo. Y posteriormente, se introduce una relación de los principios y condicionantes de la propuesta que deberían guiar su aplicación práctica en cualquier contexto educativo.

Finalmente, la **“Parte tercera: fase experimental”** recopila el estudio en sí; la investigación llevada a cabo, donde se describen, entre otras cuestiones, los procedimientos empleados, los resultados obtenidos y las interpretaciones de los mismos.

De esta forma, en el Capítulo VI se recogen y describen los objetivos del estudio (generales y específicos), identificando así mismo las correspondientes hipótesis de trabajo que se derivan de cada uno de ellos y que se utilizarán como referente a lo largo de todo el proceso de investigación.

A continuación, en el Capítulo VII, se abordará la descripción del diseño y el procedimiento de intervención. En este apartado se irán detallando todos aquellos aspectos relevantes que pudiera ser necesario conocer para comprender la forma en la que se ha llevado a cabo el proceso de investigación. De este modo, se tratarán elementos tan importantes como la metodología, la población y los participantes, los instrumentos de recogida de datos, las fases de investigación o el modo en que se ha realizado el tratamiento de la información recopilada.

En el Capítulo VIII se mostrarán los resultados obtenidos en el marco de la presente investigación, diferenciando para ello aquellos que son de carácter cuantitativo de los que tienen un enfoque más cualitativo.

En el Capítulo IX se recogerá la parte más relevante de esta tercera fase con la discusión e interpretación de los resultados obtenidos, que supondrá la antesala del Capítulo XII en el que se enunciarán las conclusiones de la presente investigación.

El documento incorpora también, en el Capítulo XI, un breve apartado destinado sintetizar los aportes, las limitaciones y las posibles futuras líneas de investigación que se plantean a partir de los resultados obtenidos.

Y finalmente, en un último bloque se recopilan las referencias bibliográficas que se han utilizado para elaboración del trabajo, así como los anexos que por su amplitud ha sido necesario tratar aparte del cuerpo del texto principal.

Capítulo II

*Analizando realidades:
Incoherencias educativas convertidas en contradicciones
peligrosas*

2.1 Cuando todo funciona bien (o es más cómodo no pensar)

La labor docente, por definición, exige al profesorado una actitud inconformista, casi perfeccionista, que busque alcanzar la excelencia y no se conforme con resultados mediocres. Indagar en los errores y detectar aquello que es susceptible de mejorar hace al docente mejor profesional, lo que repercute directamente tanto en la calidad del proceso como en los propios alumnos.

Es extraño, por tanto, que *“todo funciona bien”* sea la conclusión a la que lleguen los docentes al evaluar su práctica educativa al finalizar el curso. Sin embargo, a veces ocurre. Esta situación podría indicar una posible carencia de autocrítica, que se confirmaría sin lugar a dudas si a esta afirmación tan categórica le acompañan reflexiones como *“siempre se ha hecho así”*, *“conmigo aprueba el que estudia”* o *“si no aprueba es porque no quiere”*. Este tipo de expresiones denotan una actitud acomodada y poco profesional que no contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No. Definitivamente ni la escuela es un lugar ideal ni los maestros somos perfectos, por lo que los procesos de reflexión sobre la práctica diaria resultan imprescindibles. Permiten mantener un estado de alerta permanente que examina con celo todas y cada una de nuestras decisiones educativas, evitando así prácticas irreflexivas generadas por la fuerza de la costumbre o la comodidad.

2.2 Una mirada crítica al día a día escolar

Para poder llegar a entender la profundidad de la propuesta que se presenta en el marco de esta investigación es preciso comenzar analizando el estado actual del contexto educativo.

En este sentido, expresiones grandilocuentes como *“atención individualizada”*, *“aprendizaje activo”*, *“igualdad de oportunidades”* o *“iniciativa personal”* entre otras, llenan las programaciones docentes sin que muchos se hayan parado a pensar si realmente las prácticas educativas que se realizan a diario en el aula están contribuyendo a su desarrollo.

Vista la necesidad de iniciar procesos de reflexión sobre la práctica diaria, en este apartado se va a analizar el modo en que se llevan a la práctica (o no) algunos de los principios y valores fundamentales más importantes que la escuela explícitamente trata de desarrollar. A partir de este análisis podremos comprobar que la realidad es pertinaz y se empeña en demostrarnos que una cosa son nuestras intenciones y otra muy distinta lo que realmente conseguimos hacer. Esto genera situaciones incoherentes que convierten las buenas intenciones en contradicciones peligrosas.

2.2.1 Atención individualizada Vs. Lección magistral

El modelo tradicional basado en la instrucción directa es el más extendido en la actualidad (Fernández-March, 2006). Este sistema utiliza la lección magistral como eje de todo el proceso en el que el aprendizaje gira en torno a las enseñanzas impartidas por el docente, que interviene oralmente durante la mayor parte de la sesión (Hattie, 2012) siendo más del 50% del tiempo en Primaria, el 60% en Secundaria y el 90% en Bachillerato.

Teniendo en cuenta esta situación, parece utópico hablar de “*atención individualizada*” (LOMCE, 2013, art. 19.1) cuando el maestro imparte las mismas enseñanzas que vienen recogidas en un libro de texto para los todos los alumnos de una clase de la misma manera. Esta forma de proceder elimina cualquier posibilidad de atender a los distintos ritmos de trabajo que existen dentro de un aula ya que la estandarización, por definición, resulta incompatible con la individualización. Así pues, encontramos aquí una primera incoherencia educativa:

Intentar ofrecer los mismos contenidos a todos los alumnos, al mismo ritmo, con la misma profundidad y extensión, evaluar los mismos objetivos para todos, con los mismos procedimientos, etc., es, simplemente, vivir de espaldas a la realidad y a las necesidades de la sociedad actual. (Tourón, Santiago & Díez, 2014, p. 10)

Para darle sentido a esta situación parece conveniente recuperar la “*metáfora del viaje*” que nos propone Perrenoud (2007, p. 158). El autor señala que la escuela, tal y como la conocemos hoy en día, se parece a una especie de *viaje organizado*, en el que al comienzo de la escolaridad se forma un grupo de alumnos (supuestamente con similar nivel de desarrollo) que viajan juntos durante varios años. En el transcurso del mismo, muchos abandonan o vuelven al inicio de alguna etapa para recorrer de nuevo el mismo trayecto. El resto, a los que se irán incorporando también nuevos viajeros, continuarán su camino juntos.

Como señala Perrenoud, estos viajes son interesantes porque nos enseñan que no siempre se puede viajar solo, del mismo modo que no siempre podemos aprender en solitario. Sin embargo, no todo son ventajas. Esta forma de desplazarse se organiza de principio a fin con grupos cerrados, etapas invariables e itinerarios impuestos, por lo que el propio guía del grupo tampoco tiene mucha más autonomía que los pasajeros.

Por ello, el autor se pregunta: “¿se puede concebir un sistema de transporte que reúna a la vez la flexibilidad del viaje individual y las ventajas psicológicas y económicas del movimiento en grupo?” (Perrenoud, 2007, p. 159). El propio autor se responde con una nueva metáfora, recurriendo en esta ocasión

al *viaje en transporte público interurbano*, en el que cada uno puede decidir a qué hora viajar, cuál es el punto de salida, en qué parada se baja... Además, durante su recorrido casi nunca estará solo, ya que en cada tramo coincidirá con otros viajeros, que nunca serán los mismos ya que no todos hacen el mismo trayecto global.

Si entendemos que todas las personas somos diferentes, no tiene sentido seguir planteando los mismos procesos de enseñanza para todos. Cada uno debe recibir lo que necesita. En términos de aprendizaje, podríamos resumir que la Educación se reduce simplemente a tratar de que “cada alumno se encuentre lo más a menudo posible en situaciones de aprendizaje provechosas para él” (Perrenoud, 2007, p. 127).

Ésta es la esencia del principio de equidad al que se refiere la LOMCE (2013), aunque en la realidad de su desarrollo sea la propia administración la que no parezca cumplirla, y que en muchas ocasiones los docentes no hemos sabido diferenciar del término *igualdad*. Desde la escuela debemos trabajar para acabar con las barreras que generan desigualdad en las aulas, especialmente aquellas que generamos los propios docentes como consecuencia de las metodologías y sistemas que utilizamos.

2.2.2 Aprendizaje activo Vs. Aprendizaje pasivo

Los enfoques tradicionales de enseñanza han estado habitualmente asentados en el modelo de “*educación bancaria*” (Freire, 1970, p. 52). Este planteamiento considera la educación como un proceso mediante el cual el educador deposita el conocimiento en la mente del educando. La actividad del alumno se limita, en el mejor de los casos, a seguir las explicaciones del maestro adoptando así una actitud absolutamente pasiva hacia su aprendizaje.

El conjunto de conocimientos que los alumnos sean capaces de retener dependerá de la capacidad que tengan para memorizar los datos y recuperarlos llegado el momento oportuno (un test, un examen, etc.). El resto, es irrelevante. Esta es la razón por la que autores como Acaso y Manzanera (coords.)(2015) o Bain (2004) han comenzado a referirse a este enfoque como *educación bulímica*.

En las escuelas o aulas en las que se aplica el modelo tradicional de enseñanza basado en la lección magistral, el alumno aprende a realizar el oficio que le corresponde. Para Perrenoud (2006) este consiste en “hacer bien un trabajo que no se ha elegido y que no necesariamente se hace con mucho interés” (p. 77).

Como consecuencia de ello, en la actualidad ya existen estudios que demuestran que los enfoques pasivos de enseñanza son contraproducentes, ya que generan aburrimiento y frustración entre los estudiantes (Fullan, 2013; Yazzie-Mintz, 2010).

Si profundizamos en este problema, inevitablemente terminaremos analizando los métodos de enseñanza utilizados. En este sentido, Wells (2014) afirma que la clase magistral no parece un buen sistema para conseguir emocionar a los alumnos ya que según sus investigaciones, el 25% de los alumnos que asisten a clases tradicionales basadas en este sistema se encuentran “*activamente desconectados*”. Otro 25% se muestra “*pasivamente desconectado*”. Un 20% intenta escuchar y seguir el ritmo (aunque solo entienden un pequeño porcentaje de lo explicado). Un 15% atiende, aunque no se atreve a realizar preguntas. Un 5% ya sabe lo que está explicando el profesor y finalmente, tan solo el 10% restante se muestra tranquilo, confiado y siguiendo las explicaciones del docente. La conclusión del estudio es dramática, ya que según estos datos la clase sólo sería útil para el 10% de los alumnos.

A las averiguaciones de Wells se suman otras investigaciones que han estudiado los sistemas de aprendizaje del cerebro desde perspectivas neuro-educativas. De este modo, está comprobado que el tiempo máximo de atención que es capaz de mantener voluntariamente un niño menor de doce años oscila entre los diez y los veinte minutos (Tokuhamu, 2011). Como consecuencia de ello, la utilización de sistemas basados en la clase magistral genera patrones atencionales poco o nada productivos en los que predomina la confusión y la escasa asimilación de aprendizajes (Stuart & Rutherford, 1978).

Estos descubrimientos parecen explicar los sorprendentes resultados encontrados por Poh, Swenson y Piccard (2010) que demuestran que la actividad cerebral que se genera durante el desarrollo de una clase magistral es similar a la que se produce cuando vemos la televisión o peor aún, durante algunas fases del sueño.

A la vista de estos datos, parece quedar claro que la lección magistral quizá no es el sistema más eficaz que existe para generar aprendizajes y emocionar a nuestros alumnos (Dolan & Collins, 2015; Guillén, 2017; Ibarrola, 2013; Mora, 2017; etc.). Y, sin embargo, sigue siendo el sistema más utilizado (Fernández-March, 2006).

Actualmente parece demostrado también que la utilización de métodos en los que el alumno es el protagonista y participa activamente incrementa el rendimiento académico de los alumnos (Freeman et al., 2014; Johnson, Johnson & Smith, 2000; Knight & Wood, 2005; Prince, 2004; etc.).

Pero para cambiar el enfoque y hacer nuestras clases más atractivas es imprescindible acabar con el modelo unidireccional de enseñanza en el que el docente es la única fuente del conocimiento. Knight y Wood (2005) señalan que “hablar y explicar menos; acompañar y dejar practicar más” sería la esencia de este enfoque.

En esta misma línea parece estar Freinet (1964/1999) cuando aseguraba que “al niño no le gusta recibir una lección magistral” (p. 246). Se deben buscar métodos eficaces de educar que potencien el aprovechamiento de la energía tanto de los alumnos como de los maestros.

Economizad, hasta la usura, vuestro órgano bucal acostumbrado a sobrepasar a todos los ruidos. No deis explicaciones por cualquier motivo: no sirve de nada. Cuanto menos habléis, más cosas haréis (...). La formación de los alumnos no se consigue con explicaciones y demostraciones, sino por la acción y el tanteo experimental. (Freinet, 1964/1999, p. 249)

Los enfoques didácticos modernos, que se basan en el aprendizaje activo, sitúan al alumno en un lugar protagonista que les concede un nuevo rol que a su vez determina nuevas responsabilidades.

Se les pide ser activos, creativos, aportar ideas, tomar iniciativas, asumir responsabilidades, ser a la vez autónomos y capaces de trabajar en grupo, de esforzarse en el trabajo hasta terminarlo, de descentrarse para negociar la división del trabajo y los proyectos con otros... (Perrenoud, 2006, p. 143)

Esto genera que, tanto el papel como las exigencias que tienen los alumnos acostumbrados al enfoque tradicional, cambien radicalmente. Como consecuencia, también deberán hacerlo las estrategias didácticas para permitir al alumno adquirir todas las competencias que entrarán en juego en este nuevo escenario de aprendizaje.

2.2.3 Igualdad de oportunidades Vs. Deberes escolares

Parece claro que la igualdad de oportunidades entre los miembros de la sociedad debe ser uno de los valores que se desprendan del proceso educativo, al hacer efectivo el principio de equidad en la enseñanza (LOMCE, 2013, art. 1b). Dicho principio se instrumentaliza a través de la compensación de las desigualdades en educación (LOMCE, 2013, Capítulo II). Sin embargo, estas buenas intenciones pueden no llegar a materializarse como consecuencia de las prácticas y enfoques metodológicos predominantes en el panorama educativo actual.

Como se ha mencionado anteriormente, los sistemas tradicionales de instrucción directa basados en la lección magistral impiden realizar adaptaciones según las necesidades individuales de los alumnos. La única forma de hacerlo, quizá, es a través de la diversificación de tareas escolares. Sin embargo, los modelos de enseñanza tradicional generan que este tipo de actividades tengan que ser realizadas fuera del horario lectivo, ya que la mayor parte del tiempo de clase es ocupado por la lección magistral del docente y la corrección de actividades (Adelman et al., 1996; Hattie, 2012; McLeod, Fisher & Hoover, 2003; etc.).

Sin embargo, convertir este tipo de prácticas en rutinas puede llegar a generar desigualdades entre los miembros de una misma clase.

Los deberes pueden ser una verdadera carga para los alumnos desfavorecidos. Puede que estos no dispongan de un lugar tranquilo para estudiar en casa o de tiempo suficiente para hacerlos debido a responsabilidades familiares y laborales; sus padres pueden sentirse incapaces de orientarlos, motivarlos y ayudarlos cuando los hacen debido a sus obligaciones laborales, falta de recursos y otros factores. Entonces, los deberes pueden tener como consecuencia no buscada el aumento de la brecha de rendimiento entre los alumnos de distintos contextos socioeconómicos. (OECD, 2014a, p. 1)

Estos estudios demuestran que, si bien existe una relación directa y positiva entre deberes y rendimiento escolar, también está demostrado que los niños con condiciones socioeconómicas desfavorables pasan menos tiempo haciendo tareas escolares⁴.

De igual manera en estos estudios se comprueba que los alumnos de países como Finlandia o Corea del Sur (que actualmente ocupan puestos punteros en resultados educativos) dedican menos de tres horas semanales de media a la realización de deberes; mientras que en otros como España (cuyos resultados académicos no son nada positivos) se duplican y triplican las horas dedicadas al trabajo en casa (OECD, 2016a).

Por tanto, los entornos socioculturales y las familias juegan un papel fundamental en el proceso (Salinas, 2017) pero si queremos ser una sociedad responsable no podemos ni debemos asignarles toda la carga que supone afrontar

⁴ Esta evidencia podría explicarse por la ausencia de miembros de la familia cuando el niño realiza la tarea escolar en casa. Si el alumno trabaja solo no podrá recurrir a la ayuda de un adulto cuando le surja una duda y como consecuencia, dejará la tarea incompleta o peor aún, interiorizará rutinas incorrectas (Trautwein, Köller, Schmitz & Baumert, 2002).

la educación de sus hijos. Es imposible defender la coherencia de un modelo de enseñanza en el que las circunstancias familiares suponen un factor tan crítico para el éxito del alumno.

Los padres deben constituir un pilar importante para sostener el edificio que representa el aprendizaje. Sin embargo, nunca deben ser un pilar maestro, porque no son infalibles. Y si ellos faltan (por las razones que sean) el edificio se derrumbaría. En cambio, el docente sí que debe constituirse como soporte fundamental del edificio, porque nunca falla; siempre está. En este sentido, cumplan o no las familias con su cometido, el docente siempre podrá acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje, compensando las carencias que su contexto personal le haya generado.

Las asociaciones de padres y madres (en España representadas fundamentalmente por CEAPA) han manifestado en repetidas ocasiones su oposición ante lo que califican como una obligación que impide el disfrute del tiempo libre de los niños y, por consiguiente, la conciliación de la vida familiar (Jackson, 2007; Marzano & Pickering, 2007; Ohanian, 2004; Xu, 2006). Actualmente son numerosas las llamadas de atención a la sociedad y las iniciativas realizadas para alertar sobre esta problemática. Ejemplo de ello podrían ser las huelgas de deberes llevadas a cabo en Francia y España (Álvarez, 2016a).

El tema ha suscitado un gran interés entre la opinión pública española llegando incluso a plantearse la apertura de un debate en el congreso de los diputados sobre la racionalización de las tareas escolares (Álvarez, 2016b). Sin embargo, el debate no debería reducirse a “*deberes sí*” o “*deberes no*”. Todos los expertos coinciden en que es necesario realizar tareas, pues estas son la base del aprendizaje (Foyle, 1984; Keith, 1982; Keith & Benson, 1992; Keith & Cool, 1992; Natriello & McDill, 1986; Pan-López, 2015; etc.). La clave está en saber cuántas actividades hay que hacer y cuándo se deben realizar.

La respuesta a estas cuestiones está condicionada por el modelo de enseñanza que se emplea en los centros educativos. Si queremos ser coherentes con los principios que inspiran las actuales leyes educativas, se hace imprescindible modificar los enfoques tradicionales de enseñanza. La intención con esta medida no es eliminar los deberes, sino hacer que cada alumno tenga los que necesite y sea capaz de realizar en igualdad de condiciones.

2.2.4 Aprendizaje emocionante Vs. Aprendizaje aburrido

Si preguntamos a un grupo de personas sobre los recuerdos positivos que guardan de su etapa escolar, probablemente mencionen muchos relacionados con amistades o sucesos divertidos. Es extraño recordar momentos en los que se produjo un aprendizaje concreto y, si se hace, fue porque éste se realizó en

condiciones especiales que hicieron imborrable ese recuerdo (un taller práctico, un experimento, un juego particular, etc.).

Las emociones forman parte de nuestra personalidad y como tal, intervienen en nuestros procesos de aprendizaje (Guillén, 2017; Ibarrola, 2013; Mora, 2017; Toro, 2017; etc.). Las investigaciones actuales señalan que cuando los aprendizajes se asocian a emociones son mucho más potentes, efectivos y duraderos permitiendo guiar mejor las decisiones de los alumnos (Bechara, Damasio, Tranel & Damasio, 1995; Inmordino-Yang & Damasio, 2007a; Inmordino-Yang & Damasio, 2007b; etc.).

Elementos como el clima emocional que exista en el aula cuando se desarrolla una actividad (Ibarrola, 2013) o el nivel de estrés individual que experimente el alumno en ese momento (McEwen & Sapolsky, 1995) son factores que pueden ayudar o interferir en la consolidación del aprendizaje.

Para aprovechar al máximo el escenario de aprendizaje que nos presentan las emociones, necesitamos aprender a reconocerlas de manera eficaz. Autores como Damasio (2005) o Punset y Bisquerra (2015) identifican un universo complejo de emociones primarias y secundarias que se relacionan entre sí dando lugar a manifestaciones muy variadas. Ejemplo de ello es el despliegue de lo que Goleman (1996) identifica como *Inteligencia emocional*, referida a la capacidad de la persona para expresarse y relacionarse a través de sus emociones de forma controlada y acorde a las normas que rigen cada situación.

El hecho de tener dificultad para recordar muchos momentos memorables en los que se integrara un aprendizaje no dice nada bueno sobre nuestro sistema educativo; más bien al contrario. Éste nos indica que muchos de estos aprendizajes se adquirieron por pura repetición mecánica, más por la fuerza de la costumbre que por la propia voluntad del alumno. Como ya se ha señalado en apartados anteriores, el mantenimiento de esta situación en el tiempo termina generando aburrimiento y frustración entre los estudiantes (Fullan, 2013; Yazzie-Mintz, 2010).

El problema es que parece que hemos terminado por aceptar que estas cualidades (interminables colas de espera, periodos de inactividad, etc.) son inherentes al proceso de aprendizaje. Sobre esta situación Perrenoud (2006) incluso llega a afirmar que la escuela se ha convertido en un lugar en el que se aprende “a matar el tiempo, a esperar, a acostumbrarse al tedio y la pasividad como un componente inevitable de la vida en clase” (p. 60).

Por todo ello, los docentes deberíamos plantearnos si realmente estamos aprovechando el tiempo disponible para generar aprendizajes activos y memorables.

Lo cierto es que a tenor de los resultados que arrojan los estudios realizados (Hattie, 2012; OECD, 2016b; Valle, 2007; etc.), da la sensación de que la gestión del tiempo lectivo en los centros educativos no es quizá la más eficaz. Y, muy al contrario, los resultados desprenden conclusiones opuestas: demasiadas horas para tan pocos resultados⁵ (Forés et al., 2015; Pozo, 2016).

El origen de esta situación podemos encontrarlo en la escasa importancia que los enfoques tradicionales han otorgado a factores emocionales tan importantes como la motivación del alumno. Estos modelos suelen reproducir prácticas poco atractivas basándose en que es obligación del alumno aprender y, por lo tanto, no corresponde al docente ocupar su tiempo en motivar y generar interés hacia el objeto de aprendizaje.

Numerosos autores reconocen y aceptan el origen ciertamente autoritario de cualquier proceso de aprendizaje (por muy moderno que éste sea).

La educación (...) está basada inevitablemente en el principio de autoridad, porque las más de las veces solo se puede llegar a estudiar con gusto aquello que se empezó a estudiar por obligación (...). Si la pasión por aprender fuera innata en el ser humano, la educación no tendría que ser obligatoria por ley, igual que no existe una ley que obligue a beber a los sedientos. (Moreno, 2016, p. 101)

Por muy modernos que sean los métodos utilizados, el alumno siempre empezará a estudiar a la fuerza.

Porque se le pide un esfuerzo y los niños no se esfuerzan voluntariamente más que en lo que les divierte. (...) Los estudios son algo que interesa a los mayores, no a él. No es que los pequeños no deseen saber, pero su curiosidad es mucho más inmediata y menos metódica que lo exigido para aprender. (Savater, 2009, p. 87)

Sin embargo, por otro lado, estudios recientes señalan que la motivación del alumno es un factor que los docentes debemos aprender a cuidar ya que podría llegar a condicionar el éxito o el fracaso de todo el proceso educativo

⁵ Los resultados académicos obtenidos por los alumnos (al menos en el caso español) no se corresponden con el total de horas que pasan en el centro educativo en comparación con otros países de la OECD. Nos encontramos pues ante la gran paradoja a la que se enfrenta el aprendizaje en nuestro tiempo.

Cada vez se dedican más años de vida y más horas de cada día, a la tarea de aprender, y sin embargo, aparentemente, cada vez se aprende menos o, por lo que parece, hay cada vez una mayor frustración con lo que se aprende. Podemos decir que en la sociedad actual el aprendizaje está enfermo, padece alguna dolencia cuyos síntomas más notorios son no solo sus pobres resultados, sino sobre todo el dolor que suele producir en todos aquellos que lo viven de cerca". (Pozo, 2016, p.15).

(OECD, 2014b). En este sentido, Freinet ya apuntaba la necesidad de atraer al alumno con aprendizajes que fueran relevantes y suscitaran su interés.

La pedagogía tradicional se encuentra hoy en un callejón sin salida precisamente por pretender manipular a los niños desde el exterior, imponiéndoles un trabajo que en vano trata de hacer interesante. (...) La persistencia en tal error provoca que los niños aborrezcan el trabajo escolar, desprovisto para ellos de todo interés. (Freinet, 1962/2009: 25).

Por tanto, es preciso entender que la motivación hacia el aprendizaje es una responsabilidad compartida entre profesor y alumno. Desde este enfoque compartido, nuestra labor es hacer todo lo posible por motivarles.

Las investigaciones en este sentido parecen haber demostrado que, si queremos enseñar algo a nuestros alumnos, tendremos que comenzar por generar una actitud inicial que haga surgir en ellos la voluntad y la curiosidad por aprender (Pérez-Pueyo, 2010).

En este sentido, Mann (1867) afirmaba que "el maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío" (p. 225) y no le faltaba razón. En la misma línea, Savater (2009) señala que no debemos olvidar que "el mejor maestro sólo puede enseñar, pero es el niño quien realiza siempre el acto genial de aprender" (p. 92).

Por eso es importante que los profesionales de la educación entendamos que sobre nosotros recae una gran responsabilidad: hacer que los niños recuerden su etapa escolar como algo memorable, lleno de experiencias positivas intensas, imborrables y significativas. Se trata de dejar huella y no cicatrices (Rodríguez-Ojaos, 2017):

Las buenas prácticas educativas dejan huella en las personas, dejan la impronta necesaria para que podamos desarrollarnos de forma autónoma a lo largo de nuestra vida. En cambio, las malas prácticas educativas dejan cicatrices que impiden que alcancemos nuestra máxima plenitud, limitándonos e impidiéndonos que seamos capaces de adaptarnos a situaciones cambiantes. (Rodríguez-Ojaos, 2017, p. 1)

Verdaderamente son las experiencias positivas las que tienen el poder de generar aprendizaje. Un aprendizaje relevante, real, importante y duradero. Un aprendizaje funcional, en el que la dificultad no será un impedimento ya que el alumno pondrá todo su empeño en conseguirlo porque tiene sentido para él. Un aprendizaje cuyo esfuerzo en alcanzarlo hará que aún tenga más valor, haciéndolo eternamente memorable.

2.2.5 Cercanía y accesibilidad Vs. Pedagogía del miedo

Son muchos los expertos que recomiendan al docente mostrarse cercano y accesible (evitando así actitudes soberbias y de superioridad ante sus alumnos) pues esto genera un clima educativo adecuado y, como consecuencia, favorece el aprendizaje (Vahala & Winston (1994). Estas medidas transformarán el aula convirtiéndolo en un lugar más igualitario en el que las relaciones no se establezcan en base a criterios de poder (verticales) sino de igualdad o razón (horizontales) (Acaso & Manzanera, coords., 2015; Aubert, Flecha, Flecha, & Racionero, 2008; Bona, 2015; Tomlinson, 2008; etc.).

Desde este enfoque, los expertos llaman a “*empoderar*” a los alumnos para que adquieran un estatus en el aula que les permita pensar y participar en igualdad de condiciones. Sin embargo, de manera simultánea en la actualidad está surgiendo otra corriente que rechaza este tipo de propuestas y solicita una vuelta a los orígenes para recuperar una supuestamente perdida autoridad docente⁶.

La clave de esta aparente oposición de tendencias reside en la interpretación que se hace del concepto de autoridad. En efecto, este término suele tener connotaciones negativas devenidas de la enseñanza tradicional más estricta y disciplinaria (sanciones habituales, castigos físicos, etc. ¿Quién no recuerda el famoso refrán “*la letra con sangre entra*”?). Afortunadamente esta concepción de “autoridad” queda fuera del marco educativo actual y los derechos de los estudiantes se encuentran amparados y protegidos por la ley⁷. Sin embargo, la esencia de esta “*pedagogía del miedo*” sigue muy presente en muchos nostálgicos de un sistema en el que predomina la autoridad basada en el temor a las represalias (Foucault, 1975; Perrenoud, 2006; Oury & Pain, 1972; Vincent, 1980; etc.).

Lo peor de enseñar el concepto de autoridad a través del miedo es que al final, nuestros alumnos aprenden; aunque aprenden a no preguntar sus dudas (que es la máxima del aprendizaje), aprenden a no intervenir (perdiendo diálogos e intercambios de ideas interesantes), aprenden a pedir permiso para todo (hasta para coger una pintura), aprenden a tener miedo del profesor

⁶ Quizá, uno de los ejemplos más claros de esta corriente lo encontramos en las opiniones del escritor Pérez-Reverte (Demichelis, 2005) quien señala su preferencia por una educación “férrea y medieval (...). El maestro debe inspirar al alumno temor y respeto... El maestro es alguien superior, que tiene un conocimiento superior y lo transmite a los alumnos. Esa debe ser la base”.

⁷ Sin entrar a debatir sus implicaciones morales, estudios como el de Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith (1979) ya demostraron que el castigo (especialmente de tipo corporal) se encuentra asociado con un pobre ejercicio de la atención (además de con tendencias delictivas) por lo que si lo que queremos es que los alumnos atiendan, este tipo de correctivos no son la mejor estrategia.

(cuando debería ser confianza lo que sintieran), aprenden a estar en silencio (porque el aprendizaje solo es individual), aprenden, en definitiva, a dejar de ser niños⁸.

La adopción de este tipo de posiciones tan dominantes por parte del docente promueve el uso del poder más que la utilización de la razón, provocando una clara ruptura de las relaciones entre adultos y niños además de sentimientos de violencia, rabia, impotencia, etc. (Castro & Dos Santos, 2001). De hecho, como señala Pozo (2016), estos enfoques tradicionales “más que la solución a la paradoja, son parte esencial del problema” (p. 84). El clima represor del aula que se genera desde estos enfoques no favorece el aprendizaje ya que actualmente existen estudios que demuestran que el estrés y la ansiedad influyen negativamente tanto en el rendimiento académico como en el intelectual del niño (Pawlak & otros, 2003).

Sin embargo, el concepto de autoridad puede ser entendido de forma mucho más coherente. Si no queremos caer en los errores anteriormente comentados es preciso partir de la base de que “a nadie le gusta que le manden autoritariamente” (Freinet, 1964/1999, p. 233). Sin embargo, esto no quiere decir que la autoridad o la disciplina no sean necesarias. Al contrario, el propio Freinet (1964/1999) las defiende señalando que corresponde a los docentes “buscar una pedagogía que permita que el niño escoja al máximo la dirección por la cual deba ir y donde el adulto mande con la menor autoridad posible” (p. 233). Resulta sumamente interesante matiz el que realiza el autor, ya que sigue concediendo la responsabilidad de imponer un mandato al docente, pero desde métodos que favorezcan la menor incidencia posible. Es decir, se trata lo lograr mantener el orden y la disciplina con la menor intervención, intentando conseguir que éstos sean asumidos por todos y no impuestos por el adulto desde fuera⁹.

Por tanto, es vital encontrar un término medio entre los enfoques más autoritarios y el *laissez faire* para, como señala Savater (2009), “practicar una enseñanza que se haga respetar pero que incluya como una de sus lecciones

⁸ Algunos maestros suelen confundir el silencio que envuelve el aula cuando dan clase con respeto y autoridad. Sin embargo, esto no tiene por qué ser así necesariamente. Si la técnica empleada para conseguirlo ha sido la llamada “pedagogía del miedo”, solo habrá que escuchar lo que opinan los alumnos de esos docentes cuando nadie les escucha... Seguramente cualquier cosa excepto algo respetuoso. Sin embargo, en una clase en la que existe orden y disciplina y estas han sido asumidas por todos y no impuestas por el profesor, sus opiniones acerca del mismo serían bien distintas.

⁹ Para Freinet la verdadera disciplina es aquella que se autoimpone el alumno a sí mismo y no la que viene obligada por mandato. Entendía la aparición de la autodisciplina como una consecuencia lógica a la posibilidad de elegir la tarea ya que es esta opción la que verdaderamente genera compromiso y responsabilidad en el alumno. Entre sus técnicas utilizó los Planes de trabajo para asegurar esta posibilidad.

necesarias el aprendizaje de la irreverencia y de la disidencia razonada (o burlesca) como vía de madurez intelectual” (p. 103).

2.2.6 Cultura del esfuerzo Vs. Cultura de las apariencias

Durante los últimos años se nos viene reclamando a los docentes (casi imponiendo) desde diversos sectores de la sociedad una vuelta a la denominada *cultura del esfuerzo*. Autores, incluso muchos del gremio de los docentes, insisten una y otra vez en señalar que en la actualidad en las aulas priman las buenas intenciones por encima del trabajo y del sacrificio del alumno (Enkvist, 2011; Moreno, 2006, 2008, 2016; Royo, 2016; etc.).

La controvertida LOMCE (2013), como principal exponente de las reformas educativas, incluyó en su momento numerosas referencias a la cultura del esfuerzo como elemento clave y diferenciador respecto a las leyes anteriores. Así pues, identificaba “el esfuerzo individual y la motivación” (art. 1g) como uno de los principios de la propia ley educativa y de igual manera expresaba como uno de sus fines “la educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal” (art. 2) en clara alusión a la cultura del esfuerzo de la que estamos hablando.

Estos principios y fines se concretan en la etapa de Educación Primaria en forma de Objetivo General, que invita a “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio” (LOMCE, 2013, art. 17b).

Para asegurar el cumplimiento de este objetivo los desarrollos curriculares de las distintas áreas, también incluyeron referencias explícitas a la cultura del esfuerzo. Así, por ejemplo, si tomamos como referencia la Orden ECD 686/2014 se puede comprobar como en los currículos de las diversas áreas aparecía reflejada esta idea de manera más o menos explícita¹⁰. Como se puede comprobar, la cultura del esfuerzo se postulaba, así como una condición indispensable para garantizar cualquier éxito en el proceso educativo. Sin embargo, Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004) señalan que desde algunos sectores se está utilizando este argumento para justificar los índices actuales de fracaso escolar, cargando así toda la responsabilidad de estos resultados sobre los alumnos y

¹⁰ A modo de ejemplo, para el área de Ciencias sociales se incorporaron contenidos y criterios de evaluación en todos sus cursos orientados a “desarrollar la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la constancia en el estudio”. En el área de Matemáticas por su parte se incluyeron estándares de aprendizaje evaluables para verificar si el alumno “identifica, desarrolla y muestra actitudes adecuadas para el trabajo (...) tales como el esfuerzo, la perseverancia”. Finalmente, en el área de Valores sociales y cívicos, se proponía trabajar contenidos como “la responsabilidad, la asunción de los propios actos y de sus consecuencias” o “el esfuerzo para el éxito personal positivo para uno mismo y los demás”.

eximiendo de cualquier culpa al resto de protagonistas (profesores, padres, etc.). Desde este enfoque tan simplista, la falta de esfuerzo del alumno lo explicaría todo.

Por tanto, no podemos continuar atribuyendo toda la responsabilidad de este fracaso a los alumnos, ya que se trata de una cuestión compartida.

Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo. (LOMCE, 2013, preámbulo).

Así pues, y como ya se ha venido mencionando en apartados anteriores, en el ejercicio de sus responsabilidades al docente le corresponde realizar un tratamiento atractivo de los contenidos que permitan motivar y atraer al alumno hacia el aprendizaje¹¹.

Contrariamente a este planteamiento autores como Moreno (2016) se muestran reticentes a aceptar esta responsabilidad señalando que los alumnos deben entender que “la escuela no es un restaurante a la carta” (p. 87) lo cual implica que en determinados momentos será preciso realizar actividades alejadas de sus gustos. Según el autor, los alumnos deben aceptar que por mucha habilidad didáctica que posea el docente “nunca podrá hacer la clase tan amena como un juego [...] porque ni el aprender ni el enseñar son un juego” (p. 130). En la misma línea, Enkvist (en Torres, 2017a) cuestiona las pedagogías no directivas tachándolas de poco eficaces, basando su razonamiento en la idea de que “aprender requiere esfuerzo y si se deja a los alumnos elegir, simplemente no sucede”.

Sin embargo, está demostrado que un alumno motivado rinde más y mejor que uno que no lo está (OECD, 2014b) y, por lo tanto, aunque el esfuerzo es

¹¹ Savater (2009) ya advertía de la peligrosidad de caer en la “pedantería pedagógica”, que no es otra cosa que sobreestimar la motivación inicial de los alumnos equiparándola con la propia. Dar por hecho que la materia en cuestión genera igual simpatía en todos los alumnos, sin reparar en que la motivación inicial de cada uno es diferente, puede hacer que el proceso fracase estrepitosamente (aun cuando los alumnos tienen capacidad para sacar mejores notas).

necesario, no lo es todo. El docente también debe poner de su parte generando situaciones interesantes de aprendizaje. En este sentido, Perrenoud (2006) se muestra muy crítico con el afán de algunos docentes por que sus alumnos acumulen conocimientos para justificar así su labor educativa (conocimientos que, por otro lado, solo interesan al profesor). En su opinión, este tipo de prácticas lleva asociado un currículum oculto que se transmite al alumnado y que fomenta una *cultura de las apariencias*.

Solo cuenta la fachada, la apariencia de trabajo, de atención y de dominio: se trata de sacar mucho provecho con poco esfuerzo, de desarrollar toda una serie de habilidades como la trampa, la utilización discreta del trabajo ajeno, calcular los riesgos que se asumen, -por ejemplo, no aprender a menos que exista el riesgo de ser interrogado-, el aprendizaje superficial, la memorización intensa y absurda. (Perrenoud, 2006, 35)

Lo más triste de todo es que desde este planteamiento los alumnos aprenden desde muy pequeños a elegir el camino de la disidencia o de la simulación, ya que éste les asegura la aceptación del profesor y, por lo tanto, una vida estudiantil más cómoda y menos problemática (Perrenoud, 2006). Todo se reduce a aparentar que se aprende, aunque en realidad ese aprendizaje sea insustancial y completamente inútil (ya que no pueden obtener ningún beneficio inmediato de él). Además, al contrario de lo que señalaba Enkvist, según estos autores, es realmente en estos enfoques donde surge la trampa y el engaño¹², ya que como hemos visto, los alumnos ponen en práctica todo tipo de estrategias para escabullirse de hacer el trabajo que se le ha encomendado (que carece de ningún sentido para ellos)¹³.

¹² Tal vez pueda resultar algo chocante atribuir a jóvenes estudiantes la capacidad de manipular y pervertir de tal manera el proceso de aprendizaje. Sin embargo, Ernst (1977) en su obra "*Juegos en que participan los estudiantes*" ya demostraba y ponía de manifiesto cómo a través del análisis transaccional los alumnos eran capaces de gestionar sus interacciones con el profesorado desde su más tierna infancia. A veces de forma inconsciente y otras no tanto, los alumnos pueden condicionar la manera en la que el proceso educativo se desarrolla en las clases y es necesario que el docente conozca y sepa moverse en estas situaciones para controlar en todo momento el acto educativo.

¹³ Perrenoud continúa profundizando en esta misma idea preguntándose:

¿Quién podría reflexionar y aprender durante treinta a cincuenta horas por semana? Sobre esta ficción se construyen horarios, programas y sus prolongaciones en clases. ¿Qué hacer entonces para sobrevivir sino mentir? (...): hacerse ayudar, utilizar el trabajo de otros, copiar, aprender superficialmente la lección, armarse de información clandestina. Aprender de memoria para crear la ilusión de que se sabe a la hora de una prueba o un examen. (...) aparentar que se atiende, que hay interés, que se rompe la cabeza, que se entrega al trabajo. (Perrenoud, 2006, p.15)

Por tanto, no se trata, como señala Moreno (2016), de tachar el esfuerzo de “reaccionario” (p. 46) o negativo. Al contrario, resulta imprescindible para alcanzar los éxitos. Pero debe tratarse desde un enfoque funcional, ya que otros autores como Tort (2003) o Trujillo (2012) alertan de que el discurso en favor de la cultura del esfuerzo, en apariencia irreproachable, corre el riesgo de quedarse vacío y carente de sentido si no se complementa con programas que proporcionen al alumno herramientas y estrategias que sepa utilizar y que le permitan aplicar lo que tanto le ha costado aprender en contextos y situaciones reales.

2.2.7 Iniciativa personal Vs. Sobreprotección infantil

Tanto la iniciativa personal como el emprendimiento son dos factores valorados muy positivamente por la sociedad actual. No en vano, ambos aparecen recogidos entre las competencias clave identificadas por los estados miembros de la UE como objetivos de desarrollo (OECD, 2002) y, como consecuencia de ello, en multitud de referencias normativas en materia de educación en nuestro país (LOMCE, 2013; Real Decreto 126/2014).

La capacidad para buscarse intereses y establecer objetivos de manera autónoma, planificar proyectos personales, calcular y asumir riesgos, organizar tiempos y tareas, reelaborar pensamientos previos, demostrar espíritu de superación y confianza en uno mismo o tomar decisiones con criterio propio son solo algunos de los aprendizajes asociados frecuentemente con estos dos conceptos (Bolívar & Moya, coords., 2007; Guilart & París, 2012; Puig & Martín, 2007).

En este sentido, como sucede en tantos otros casos, las familias juegan un papel crucial en su consecución. Sin embargo, en este ámbito en particular, están comenzando a detectarse ciertas tendencias que, lejos de ayudar a los niños, están poniendo en peligro su educación.

Hoy en día muchas familias (en especial pertenecientes a las clases medias y medias-altas) practican un modelo de educación conocido como “hiperpaternidad” (Millet, 2016) que, en palabras de la autora, implica “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).

Desde estos nuevos modelos de crianza, el principio “*que no le falte de nada*” es llevado al extremo hasta sobrepasar los límites de lo recomendable, tanto que termina convirtiéndose en algo perjudicial para los intereses del propio niño que vive en un mundo irreal (o dicho de forma coloquial: entre algodones). En este sentido, Millet (2016) afirma que “lo que los padres y las madres

debemos hacer no es preparar el camino a nuestros hijos, sino preparar a nuestros hijos para el camino” (p. 22).

Este nuevo modelo de educación, basado en el control, deja de lado la voluntad de los más pequeños, subordinando su actividad y su aprendizaje a los intereses de sus padres. En este sentido, es habitual que los padres sobrevuelen el quehacer diario del alumno, supervisando constantemente sus deberes y tareas escolares y planificando sus agendas, tiempos de ocio, amistades, etc.¹⁴. Es por esta razón que Ginott (1969) acuñó por primera vez el término “*padres-helicóptero*” para referirse a estas familias obsesionadas por el rendimiento de sus hijos.¹⁵

Este comportamiento genera en muchas ocasiones que los padres sean quienes finalmente terminen realizando las tareas de los alumnos (Honore, 2008; Millet, 2016; López-Cheda, 2015) a veces porque son muy difíciles, a veces porque son demasiadas y otras veces, simplemente, porque así terminan antes y ambos pueden ir a descansar. Cualquier excusa es buena para evitar que el niño experimente alguna sensación parecida al *sufrimiento* fruto del esfuerzo. Del mismo modo, ante cualquier posible conflicto al que deban enfrentarse los más pequeños (tengan o no razón), este tipo de progenitores suelen asumir la responsabilidad de defenderles frente a los “*agresores*”, privándoles así de la oportunidad de desarrollar habilidades para resolver este tipo de situaciones por sí mismos.

En el ámbito académico este tipo de padres y madres tienden a alejar de los alumnos la responsabilidad de los resultados negativos, siendo habitual focalizar las culpas en el profesor, los compañeros que ejercen malas influencias, etc.¹⁶

¹⁴ Es incluso habitual que, como señala De Vega (2017), muchas familias adopten actitudes más propias de un mayordomo que de un padre: llevarle la mochila hasta la puerta del colegio para que no se canse, pedir al profesor que no premie a los mejores porque los demás podrían traumatizarse, hacer los deberes a los niños que previamente han consultado en los grupos de WhatsApp del colegio, etc. Esto da lugar, en términos coloquiales, a una “*generación blandita*” de niños hiperprotegidos y poco resolutivos.

¹⁵ Otra variante de este término es el conocido “*madres tigre*” (Chua, 2011). A partir de estos términos se han ido añadiendo otros para diferenciar distintas tipologías de padres sobreprotectores. Millet (2016) ha recopilado algunos entre los que destacan: padres-apisonadora, padres-chófer, padres-guardaespaladas, padres-bocadillo, etc.

¹⁶ Como experto en psicología positiva Seligman recalca que intentar a toda costa incrementar la autoestima de los niños puede ser contraproducente.

A menudo erosiona el sentido del valor del niño. Al hacer hincapié en lo que el niño “siente”, a expensas de lo que “hace” –aprender, perseverar, superar la frustración y el aburrimiento, abordar los obstáculos–, padres y profesores están haciendo a esta generación de niños más vulnerables a la depresión” (Seligman, 2003, p.42).

Esta forma sobreprotectora de entender la crianza de los hijos trae consigo una serie de consecuencias que es difícil compensar desde la escuela. Autores como Honore (2008), Marina (2009), McKey y Fanning (1987), Millet (2016), Naouri (2005), López-Cheda (2015) o Seligman (2003) señalan algunas de las más importantes:

- Produce niños completamente dependientes (ya que no están acostumbrados a tomar decisiones por sí mismos).
- Genera sentimiento de incompetencia (porque inconscientemente los padres transmiten la sensación de que ayudan al niño porque por sí solo no podría hacerlo).
- Impide aprender de los errores cometidos (ya que prácticamente estos desaparecen y cuando se dan, nunca son atribuidos al alumno, puesto que apenas participó en las decisiones que dieron lugar al mismo).
- Convierte a los niños en personas narcisistas y ególatras (acostumbrados a que todo gire en torno a ellos y a sus necesidades).
- Incrementa el miedo a equivocarse (creando niños que se bloquean cuando tienen que tomar alguna decisión).
- Reduce su tolerancia a la frustración (ya que los niños viven en un entorno acomodado a sus intereses, pero completamente irreal que no saben gestionar cuando tienen que enfrentarse a él en situaciones cotidianas en las que no estén sus padres).
- Aumenta su facilidad para aburrirse (ya que están constantemente sobreestimulados y cuando no tienen nada que hacer, no saben cómo utilizar su tiempo).
- Disminuye la iniciativa y las ganas de emprender de los niños (al no tener estrategias para adaptarse, son presa fácil para el desánimo y la frustración que poco a poco irán convirtiéndoles en personas apáticas y muy pasivas).

En conclusión, y tal como señala Kagan, los progenitores “que protegen a sus hijos muy reactivos contra la frustración y la ansiedad, esperando ayudar así a la superación de este problema, aumentan la incertidumbre del niño y terminan provocando el efecto contrario” (Kagan, 1997, p. 59).

La consecuencia general de este sistema es la falta de autonomía para desenvolverse por sí mismos hasta en las tareas más cotidianas. Esta situación resulta especialmente grave cuando esta dependencia se extiende hasta la edad adulta, reproduciendo situaciones similares en contextos universitarios (Allgood, Risko, Álvarez & Fairbanks, 2000; López-Cheda, 2015; Peralbo, 2009; Tuckman, 2003; etc.).

Sin embargo, en la actualidad existen opiniones alternativas que apuestan por un modelo más relajado en el que los niños verdaderamente sean responsables de sus tareas y actividades, al mismo tiempo que están adecuadamente supervisados por unos padres menos obsesionados (Honore, 2008; López-Cheda, 2015; Lythcott-Haims, 2016; Millet, 2016; etc.). En este sentido, algunos estudios demuestran que los estilos de crianza parental basados en estos modelos influyen positivamente en el desarrollo de habilidades tan relevantes para la formación de la personalidad como el autocontrol (Bernier, Carlson & Whipple, 2010; Sarsour et al., 2011) o la autorregulación de los procesos de aprendizaje (Pino-Pasternak & Whitebrad, 2010).

Por ello, para poder contribuir a la formación de alumnos autónomos, emprendedores y con iniciativa, los adultos (tanto padres como profesores) debemos ir proporcionando momentos para que este aprendizaje se produzca.

2.2.8 Autodisciplina Vs. Permisividad

A menudo encontramos numerosos ejemplos de padres y profesores que se quejan de las carencias que presentan los niños en el cumplimiento de las normas y el respeto a la autoridad. Sin embargo, al mismo tiempo, éstos rechazan aplicar cualquier forma de disciplina a los alumnos bajo el pretexto de que esto podría coartar su creatividad, su libertad o, en última instancia, el potencial desarrollo de su personalidad.

En este sentido, expertos en la temática como el juez de menores Emilio Calatayud llevan varios años señalando actuaciones negligentes por parte de las familias que, con toda su buena intención, dejan de lado sus obligaciones por temor a ejercer una excesiva autoridad sobre sus hijos y alumnos¹⁷.

Nos ha dado miedo poner límites a nuestros hijos, por temor a que pasen lo que nosotros hemos pasado... [...]. Les hemos dado muchos derechos, pero no les hemos trasladado deberes. Hemos perdido el principio de autoridad. ¡Hemos querido ser amigos de nuestros hijos! (Calatayud, en Cruz, 2006)

Otros como Aguiló (2001) se limitan a recordar que el camino cómodo no siempre es el más adecuado, ya que cuando las familias desean evitar que sus hijos pasen por dificultades por las que ellos pasaron antes, las sociedades tienden a volverse más cómodas y menos esforzadas.

¹⁷ En un sarcástico decálogo en el que recopila distintas acciones que es necesario desarrollar para convertir a un niño en un delincuente (Calatayud & Morán, 2008) el juez sintetiza los males que muchas veces acechan a la paternidad: darle al menor todo lo que desea, alabar comportamientos fuera de lugar, evitar castigos, darle la razón en todo, etc.

Es preciso recordar a las familias que su trabajo es un complemento imprescindible para la labor docente. Los niños necesitan una guía que les vaya marcando el camino por el que deben discurrir y nadie mejor que sus padres o familiares para liderar este recorrido (con todo lo que ello conlleva: enfados, castigos, discusiones, etc.).

La ausencia de normas (y, por lo tanto, de responsabilidades) tan recurrente en estos modelos permisivos ha generado que la noción de autoridad (antaño ejercida por los progenitores) desaparezca (Marina, 2009) siendo mucho más difícil gestionar los comportamientos de estos niños en el aula¹⁸.

El mantenimiento de esta situación ha dado lugar a la aparición de *niños tiranos* (Naouri, 2005) cuyo sentido de la disciplina es prácticamente inexistente. Esto resulta especialmente grave tanto desde el punto de vista del buen comportamiento, como en relación con la propia autonomía del alumno. Para Caron (2011), la disciplina constituye un elemento esencial en el desarrollo de aspectos tan importantes como el autocontrol, la atención y la perseverancia. En este sentido, Brazelton y Sparrow (2005) afirman que la disciplina es una de las enseñanzas más importantes que los padres deben transmitir a sus hijos inmediatamente después de los aspectos afectivos.

En la actualidad existen estudios que demuestran que la ausencia de normas puede ser interpretada por los niños como una ausencia de interés o aprecio por parte de los padres (Freiberg, 2008). Por ello, es necesario destacar que los niños encuentran seguridad en los límites y aprenden a través de ellos a comportarse de la forma que la sociedad demanda (Brazelton & Sparrow, 2005). La clave está en encontrar el equilibrio entre autoridad y libertad: ni modelos excesivamente permisivos ni completamente opresores.

En esta línea, Ramos-Paúl y Torres (2013) recomiendan ejercer una “*autoridad positiva*” (p. 38) haciendo efectivos una serie de principios que pasan por modificar o negociar los límites establecidos, vivenciar las normas como algo justo y acordado entre los implicados, anunciar y aplicar las consecuencias en caso de incumplimiento de las normas, introducir la excepción a la norma cuando ya se conocen y cumplen los límites, reconocer el esfuerzo y los avances a los niños, admitir los errores propios que se cometan, permitir que se equivocuen guiándolos pero no actuando por ellos e incluso, a veces, utilizar el humor para distender el conflicto.

¹⁸ Actualmente existen estudios que ponen de manifiesto la preocupación de los docentes por la ausencia de figuras de autoridad entre las familias, lo que tiene como consecuencia la desaparición de los límites (Wagner, 2008).

Capítulo III

Imaginando utopías:

Las metodologías activas como meta final

Cualquier solución, incluso cualquier mejora de tipo técnico, será utópica en el momento de formularla, y anticuada cuando se pueda poner en práctica (...).
¿Utopías? Nuestro tiempo, ya lo hemos visto, es un gran devorador de utopías.

(Fabra, 1973, p. 141)

La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica y científica como de sueños y utopía.

(Freire, 1997, p. 34)

3.1 Nuevos horizontes educativos

Desde el punto de vista educativo, resulta muy saludable establecer objetivos abiertamente ambiciosos, a veces, incluso, irrealizables; casi utopías. En este sentido, Galeano (1993), recordando una reflexión de Fernando Birri, establecía que la utopía está en un horizonte inalcanzable. Por ello, cuanto más nos acercamos hacia ella, más se aleja; resultando precisamente tan interesante, pues nos permite caminar y avanzar mostrándonos la dirección correcta.

Este enfoque implica aceptar una cierta visión optimista del proceso. Sin embargo, numerosos estudios y experiencias han demostrado que el optimismo, y más concretamente las expectativas en educación, importan tanto que pueden llegar a influir en los propios resultados de aprendizaje (Rosenthal & Jacobson, 1968; Seligman, 2003; Valle & Núñez, 1989). Como docentes, debemos estar al tanto de esta influencia y aprovechar las oportunidades que nos ofrece para mejorar la eficacia del proceso educativo

La enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. (...) Los pesimistas pueden ser buenos domadores, pero no buenos maestros. (Savater, 2009, p. 19)

Así pues, es importante alimentar las utopías; dibujar y definir a grandes rasgos el tipo de alumno que queremos formar, el tipo de profesor que queremos ser o, directamente, el tipo de escuela en el que queremos trabajar, ya que estas ilusiones nos marcarán la dirección hacia la que dirigir nuestros esfuerzos.

Pero no debemos engañarnos: si es necesario identificar nuestras utopías, igual de importante resulta ser consciente de que éstas son supuestos inalcanzables por definición. No hacerlo pondría en peligro el proceso y haría aparecer sentimientos de frustración ante un fracaso casi asegurado.

En el contexto educativo en el que nos movemos, todo parece indicar que estas utopías podrían estar representadas por la **implantación generalizada de las metodologías activas en el contexto educativo ordinario de la mayoría de los centros**.

En la literatura existen diversos estudios que señalan que, hoy en día, los enfoques de enseñanza predominantes presentan rasgos eminentemente tradicionales, como la utilización casi exclusiva de la lección magistral como técnica de enseñanza (Fernández-March, 2006), el uso del libro de texto como referente principal (García-Herrera, 1996; Güemes-Artiles, 1994; Partido-Calva, 2007) o las desiguales relaciones de poder que se establecen entre profesores y alumnos (Flecha, 2015).

En oposición a estos planteamientos, expertos como Gerver (2012), Acaso (2013), Marina (2015) o Robinson (2015) entre otros apuestan por potenciar enfoques más participativos en los que el alumno adopte una actitud más activa durante su proceso de formación¹⁹.

Las investigaciones parecen indicar que los aprendizajes que se producen desde estos modelos resultan más significativos, más duraderos y producen una mayor motivación e implicación en el alumnado y quizá ahí resida la clave

¹⁹ No todos los expertos piensan de este modo. Las metodologías activas también cuentan con detractores. Así, en los últimos años se ha extendido la tendencia de asociar estos nuevos enfoques con la ausencia de rigor, de esfuerzo, pero sobre todo de autoridad y de disciplina, como si todas las propuestas recogidas bajo esta denominación presentasen estos atributos tan indeseables. Autores como Moreno (2010), Royo (2016) o Enkvist (2011) entre otros se oponen a este enfoque y reclaman la recuperación de una enseñanza mucho más directiva, dirigida y estructurada que asegure la transmisión de los conocimientos que conforman el plan de estudios:

Los colegios se crearon con el objetivo de que los alumnos aprendieran lo que la sociedad había decidido que era útil. ¿Cuál es el propósito de la escuela si el estudiante decide lo que quiere hacer? Estas corrientes quieren enfatizar al máximo la libertad del alumno, cuando éste lo que necesita es una enseñanza sistemática y muy estructurada. (Enkvist, en Torres, 2017a)

Aceptando que no todas las propuestas vinculadas a las metodologías activas tienen el mismo interés desde el punto de vista educativo, no deberíamos generalizar. Máxime cuando expertos de todas partes del mundo coinciden en señalar que la autoridad, la disciplina y el esfuerzo son elementos imprescindibles para muchos de los enfoques basados en las metodologías activas (Freinet, 1964/1999; Tomlinson, 2008; etc.). Tanto es así que en las clases en las que predomina una pedagogía en la que el alumno debe adoptar un rol activo es habitual que se puedan desarrollar distintas actividades de manera simultánea, y estas situaciones requieren “mucho más orden y disciplina que una clase tradicional, donde los manuales y las lecciones son los instrumentos esenciales” (Freinet, 1964/1999, p.251).

de todo (Celio, Durlak & Dymnicki, 2011; Deslauriers, 2011 ; Dolan & Collins, 2015; Fernández-March, 2006; Flecha, 2015; Freeman, et al., 2014; Geier, et al., 2008; Johnson, Johnson & Smith, 2000; Knight & Wood, 2005; Prince, 2004; etc.).

Puesto que está comprobada su utilidad, pero su implantación aún no es generalizada en todos los centros, parece coherente establecer ésta como la utopía educativa que debemos perseguir durante los próximos años²⁰.

La forma en que recorreremos el camino que separa la realidad actual de esta utopía será tratada ampliamente en los siguientes apartados. Pero antes de hacerlo es preciso detenerse a comentar algunos rasgos característicos que permitan definir y concretar aún más el concepto de “*metodologías activas*”, así como sus implicaciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

3.2 ¿Qué son las metodologías activas?

Para comprender las implicaciones educativas que las metodologías activas pueden llegar a tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje es preciso definir y acotar sus características más representativas.

En este sentido, son muchos los autores que se han interesado por el concepto de metodologías activas (Benito, Icarán & Bonson, 2005; Bernal & Martínez, 2009; Blanchard & Muzás, 2007; Carbonell, 2015; Del Pozo, 2009; Fernández-March, 2006; Melero & Bernabéu, 2016; Labrador & Andreu, eds., 2008; Trujillo, 2012; Zabala & Arnau, 2014; etc.).

Con la intención de concretar y arrojar algo de luz sobre este término tan confuso (Pérez-Pueyo, Martínez & Garrote, 2008) tomaremos como referencia la definición de Labrador y Andreu (2008) ya que quizá sea la más representativa de todas ellas. Así pues, estos autores definen las metodologías activas como el “conjunto de métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y le lleven al aprendizaje” (p. 6).

Esta primera aproximación al concepto nos ayuda a hacernos una idea más precisa de alguno de los elementos estructurales que lo constituyen, como

²⁰ En el ámbito nacional el propio Ministerio de Educación a través de la Orden ECD/65/2015 menciona algunas metodologías activas entre las estrategias más adecuadas para adaptarse a las necesidades educativas actuales y contribuir de manera más eficaz al desarrollo de las competencias de los alumnos. En este sentido, en la actualidad existen experiencias que demuestran que es posible aplicar estas metodologías en contextos diversos.

el hecho de considerar al alumno como una parte activa del proceso de aprendizaje²¹.

Autores como Johnson, Johnson y Smith (2000) consideran que ésta es la cualidad más representativa de las metodologías activas y la que más las diferencia de los enfoques tradicionales. Sin embargo, reconocen también otros componentes que pueden ayudar a definir más claramente sus cualidades, como el escenario en el que se construye el aprendizaje (que proporciona un contexto real para la tarea), el trabajo en grupo (que se convierte en el marco de trabajo habitual), la resolución de problemas (de carácter abierto y complejo), el descubrimiento de nuevos conocimientos (imprescindibles para resolver las situaciones planteadas) o su relación con la realidad cotidiana (que otorga funcionalidad a los aprendizajes).

Por tanto, las metodologías activas no representan un enfoque concreto de trabajo, sino más bien un espectro continuo de planteamientos y propuestas que van desde enfoques poco o nada directivos (situados en un extremo), hasta enfoques más dirigidos y estructurados (situados en el otro). Vendrían a ofrecer, en palabras de Vergara (2015), un nuevo marco estratégico para la enseñanza que se define en cualquier caso sobre la base de los condicionantes descritos con anterioridad.

Así, bajo un sinfín de nomenclaturas y designaciones, a veces algo confusas, podemos encontrar multitud de referencias a distintas propuestas de carácter activo. A continuación, se recoge una muestra de las más representativas²²:

- Actuaciones educativas de éxito (Flecha, 2015).
- Aprendizaje basado en problemas, retos o desafíos (Prieto, Díaz & Santiago, 2014).
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Kilpatrick, 1918; Vergara, 2015).
- Aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Velázquez, 2013).

²¹ Ya se han comentado en anteriores apartados las ventajas académicas que los enfoques activos de aprendizaje presentan en comparación con los enfoques tradicionales.

²² Se han excluido de esta recopilación aquellas propuestas diseñadas para la enseñanza de alguna asignatura específica. Interesa analizar especialmente aquellas con un carácter más genérico y transversal, válido para su aplicación en cualquiera de las áreas del currículo. Por otro lado, conviene señalar que la categorización de algunas de estas propuestas bajo el sobrenombre de metodologías activas es ciertamente discutible ya que incumplen muchos de los aspectos más representativos de las mismas que se irán mencionando posteriormente.

- Aprendizaje productivo (Zabala & Arnau, 2015).
- Aprendizaje-servicio (Batlle, 2011).
- Centros de interés (Decroly & Boon, 1921).
- Contratos didácticos o de aprendizaje (Przesmycki, 1993).
- Design thinking (o Pensamiento de diseño) (Razzouk & Shute, 2012).
- Flipped Classroom (Bergman & Sams, 2014; Tourón, Santiago & Díez, 2014).
- Gamificación del aprendizaje (Rodríguez & Santiago, 2015; Farber, 2014).
- Investigación en el medio (aprendizaje por indagación) (Zabala & Arnau, 2015).
- Just-in-time teaching (Prieto, Díaz & Santiago, 2014).
- Lección magistral participativa (Sahuquillo & Sarria, 2017).
- Método de casos o estudio de casos (Zabala & Arnau, 2015).
- Mobile Learning (Santiago, Trabalado, Kamijo & Fernández, 2015).
- Pensamiento visible (Perkins, 2008).
- Proyectos de comprensión (Del Pozo, 2009).
- Proyectos de trabajo globales o integrales (Hernández & Ventura, 2008).
- Rincones de trabajo o actividad (Fernández, Quer & Securún, 2014).
- Simulación o role-playing (Martín, 1992).
- Técnica expositiva (De la Herrán, 2009).
- Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) (Lozano, 2011).
- Tutorización entre iguales (Durán & Vidal, 2004).
- Whole-brain-teaching (Biffle, 2013).

La diversidad de planteamientos englobados bajo esta terminología dificulta la identificación de criterios comunes que sean válidos para definir todos ellos de manera simultánea.

Debemos asumir pues que nos hallamos ante un término genérico que engloba a todos aquellos planteamientos cuya premisa principal es oponerse a los enfoques basados en la enseñanza tradicional.

Sin embargo, al realizar un análisis exhaustivo tanto de los planteamientos como de la bibliografía publicada, sí que es posible reconocer algunos rasgos generales suficientemente representativos de todas estas propuestas.

Tabla 1: Comparativa de los rasgos más representativos de los enfoques tradicionales y las metodologías activas

	Enfoques tradicionales	Metodologías activas
Rol del alumno	<p>Actitud pasiva centrada en la memorización y retención de información y datos. Reproductor del conocimiento.</p> <p>El alumno tiene un papel secundario.</p>	<p>Actitud activa ante el aprendizaje, cuestionamiento constante, búsqueda de soluciones alternativas, etc. Constructor del conocimiento.</p> <p>El alumno tiene un papel protagonista.</p>
Rol del docente	<p>Transmisor del conocimiento. Responsable del aprendizaje.</p> <p>Papel protagonista.</p>	<p>Acompañante, guía. Facilitador de aprendizajes.</p> <p>Papel secundario.</p>
Fuentes de información	<p>El docente es la fuente fundamental de información.</p>	<p>El docente no lo sabe todo. Existen otras fuentes y es preciso aprender a utilizarlas.</p>
Motivación	<p>Extrínseca (determinada por el castigo o premio otorgado por el profesor).</p>	<p>Intrínseca (la genera el propio contenido o la forma de presentar la información).</p> <p>El alumno es el que quiere saber más acerca del tema).</p>
Relaciones alumno-profesor y alumno-alumno	<p>Relaciones verticales, condicionadas por las diferencias de poder (el docente está jerárquicamente por encima del alumno).</p> <p>El docente determina también los agrupamientos.</p>	<p>Relaciones horizontales, de igualdad (las interacciones no se producen en base a relaciones de poder. Existe un intercambio de ideas bidireccional).</p> <p>Se fomenta la democracia y la participación. Los alumnos suelen elegir los agrupamientos.</p>

Tipología de aprendizajes	Técnicos, memorísticos. Centrados en la información y el contenido. Están basados en la reproducción de conductas preestablecidas.	Prácticos, funcionales. Centrados en aprender a aprender. Están basados en el desarrollo de capacidades que permitan aplicar los conocimientos adquiridos en distintas situaciones y contextos (competencias).
Control del aprendizaje	Los participantes no toman decisiones ya que estas vienen determinadas por la voluntad del profesor.	Los alumnos participan en la toma de decisiones que afectan en mayor o menor grado a su proceso de aprendizaje.
Autonomía en el aprendizaje	La mayor parte del tiempo todas las decisiones vinculadas con el proceso de aprendizaje dependen del docente.	La elección de metas, la dirección de las tareas, su desarrollo y su regulación dependen habitualmente del alumno.
Tipología de actividades	Suelen ser actividades cerradas, con una única solución posible.	Suelen utilizarse tareas de carácter abierto, con varias soluciones alternativas.
Procedimientos de evaluación	Finalistas y clasificadores. Tratan de contrastar el resultado con el modelo estándar para ubicar la producción del alumno en un nivel u otro.	Continuos y formativos. Buscan mejorar el resultado de aprendizaje antes de llegar al final del proceso. Tratan de identificar aspectos a mejorar para trabajar sobre ellos.

3.3 La innovación huele a libro viejo: las pedagogías olvidadas

La inestable situación actual en la que conviven elementos propios de la metodología tradicional con aspectos representativos de diversas metodologías activas ha generado un estado de cierta confusión entre el profesorado (Martí, 2017). El afán por diferenciarse de lo anterior ha llevado a muchos docentes a *innovar por innovar*, simplemente con la intención de marcar distancia con unas formas de hacer a veces injustamente tachadas de anticuadas. Y es

que en Educación da la impresión de que cualquier tiempo pasado fue peor. Esta situación ha afectado al margen de actuación de los docentes reduciendo las posibles alternativas a aquellas premiadas (no se sabe muy bien por quién) con el calificativo de *innovadoras*.

En este sentido, conviene recordar que en el ámbito educativo deben ser entendidas como *innovadoras* aquellas estrategias que, alejándose de las soluciones habituales y conocidas, consiguen mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos de manera duradera, replicable, efectiva y sostenible (lo cual está en consonancia con el concepto de “*buena práctica educativa*” al que se refiere la UNESCO en su Programa MOST: Management of Social Social Transformations).

A partir de esta aclaración, resulta imprescindible afrontar el proceso de enseñanza desde posturas innovadoras. Sin embargo, esto no implica necesariamente despreciar todas aquellas otras prácticas que no encajen dentro de esta definición. Entre otras cosas porque muchas de las actuales metodologías activas (ampliamente reconocidas como innovadoras) encuentran sus fundamentos en pedagogías olvidadas, cuyos principios siguen siendo plenamente válidos hoy en día (Torrego & Martínez-Scott, 2018). Así pues, como señala Velasco (2016) “la innovación tiene el corazón antiguo”.

Un ejemplo de este tipo de planteamientos que se resisten a pasar de moda podemos encontrarlo en las ideas de Francisco Giner de los Ríos, referente educativo español de finales del siglo XIX que junto con Manuel Bartolomé Cossío y otros ilustres representantes de la cultura de la época fueron dando forma a la Institución Libre de Enseñanza (ILE). En los textos y ensayos de estos pensadores pueden encontrarse referencias explícitas a la educación activa, tan en boga en la actualidad:

Si veis en la escuela niños quietos, callados, que ni ríen ni alborotan es que están muertos: enterrados. Transformad esas antiguas aulas: suprimid el estrado y la cátedra del maestro. En torno al profesor, un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que disputan, que se mueven, que están vivos en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro. (Giner de los Ríos, 1969, p. 107)

A la vista de estas reflexiones parece pues que los enfoques activos de aprendizaje actuales vinculados con las tendencias más supuestamente innovadoras, no son algo tan novedoso en realidad. Las ideas de pedagogos como Giner de los Ríos comenzaron a extenderse calando en una sociedad cada vez más disconforme con los modelos educativos vigentes. Y fruto de este descontento surgió la denominada Escuela Nueva (o activa).

Esta nueva corriente de pensamiento (conocida también como pedagogía reformista o progresista) apostaba por una Educación práctica, vital, participativa, democrática, colaborativa, activa y motivadora; en oposición radical a los enfoques tradicionales a los que acusaban de autoritarios, competitivos, memorísticos y pasivos. Sus ideas fueron defendidas, entre otros, por referentes como Ferrière, Dewey, Claparède, Decroly, Kilpatrick, Kerschensteiner, Parkhurst, Washburne, Bakule, Cousinet, Freinet o Montessori entre otros (Narváez, 2006; Trilla, coord., 2007).

Inspirados por la visión romántica de la Educación que heredaron de antecesores como Rousseau y Pestalozzi (educación natural, activa, libre de interferencias, etc.), estos autores sentaron las bases de lo que hoy en día conocemos como metodologías activas. Cada uno de ellos aportó una perspectiva personal de su visión de la educación con interesantes matices en función de sus ideas políticas, sociales, etc. Sin embargo, todos ellos compartieron unos ideales comunes que les otorgaron la entidad suficiente para erigirse como una alternativa real a los modelos tradicionales.

Entre todos ellos conviene recordar, por ejemplo, los esfuerzos de Jacotot por otorgar un mayor protagonismo al alumno en detrimento de la visión todopoderosa y adoctrinante del profesor como única fuente de conocimiento. Rancière (1987) describió genialmente las estrategias que este maestro tuvo que desarrollar para enseñar su idioma nativo, el francés, a estudiantes cuya lengua no comprendía. A partir de un método sin explicaciones, demostró cómo lo verdaderamente relevante para el maestro no es tanto el conocimiento, sino la capacidad de movilizar la inteligencia individual de sus alumnos.

Otro gran ejemplo de planteamientos activos vinculados a la olvidada Escuela Nueva podríamos encontrarlo en el discurso pedagógico de María Montessori. Esta educadora italiana, conocida por su método de enseñanza, anticipó durante la primera mitad del siglo XX la importancia que para el alumno tenía el desarrollo de su autonomía durante la fase de aprendizaje.

Su método de trabajo se desarrolló bajo la máxima de que la mayor señal de éxito de un profesor era poder decir que los niños trabajan como si el profesor no existiera, dejando entrever la decidida apuesta de su enfoque por emancipar al alumnado de la figura del maestro. En referencia a las necesidades del niño Montessori reclama que los adultos dejen de interferir en los aprendizajes de los alumnos instaurando el lema *“ayúdame a hacerlo por mí mismo”*.

En relación a los enfoques basados en las ideas de la Escuela Nueva es preciso recordar también las aportaciones de maestros y pedagogos como Decroly y Freinet. Los planteamientos de estos dos referentes son bastante similares, aunque con matices interesantes de comentar. Decroly (junto con Boon,

1921) impulsa la idea de los *centros de interés*, defendiendo la importancia de asentar cualquier aprendizaje en torno a las necesidades vitales del niño (alimentación, protección, acción, etc.) para a partir de éstas, ir descubriendo el mundo que les rodea. Freinet, por su parte, recoge en su propuesta esta necesidad, pero la amplía para dar una mayor funcionalidad aún a los aprendizajes, vinculándolos con el trabajo. Para ello, inventa técnicas educativas como la imprenta, la correspondencia escolar, el plan de trabajo, etc. Todas ellas constituyeron una ramificación de la Escuela Nueva o activa a la que se conoció como Escuela Moderna.

Finalmente, cabría mencionar la relevancia que ciertos colectivos culturales de nuestro país tuvieron en la aparición y consolidación de lo que hoy en día conocemos como metodologías activas. De este modo, integrados bajo la denominación de *Movimientos de Renovación Pedagógica* (MRP) surgieron a lo largo del siglo XX voces discrepantes con los sistemas educativos oficiales entre los que cabría señalar las iniciativas de grupos como el de Rosa Sensat, Acción Educativa, Concejo Educativo, Adarra o el Colectivo Escuela Abierta de Getafe, entre otros (Esteban, 2016).

Contra una escuela jerarquizada y cargada de elementos autoritarios y aun franquistas, en su organización de las estructuras y en el plano pedagógico, había que defender otra escuela innovadora, democrática, pública y pedagógicamente partidaria de los métodos activos. Esos eran los conceptos propios de una escuela de calidad para los MRP. (Hernández-Díaz, 2011, p. 88)

Con fines, ideales y caracteres muy diferenciados estos movimientos compartían un sello o marca común: su origen social. Surgieron en el seno de una sociedad que poco a poco se iba volviendo más crítica con los sistemas establecidos y comenzaba a plantearse si no habría otra forma de gestionar el proceso de aprendizaje:

Concebíamos la pedagogía activa no como un método, sino como una orientación que había de estar presente en toda la vida escolar. La atención a la realidad y el contacto directo con ella eran elementos esenciales, tanto en el desarrollo y adecuación de la línea pedagógica como en el enfoque del aprendizaje. Considerábamos que la actividad —intelectual, afectiva, social, moral o física...— era la condición necesaria para que el alumno se formase y llegase a ser autónomo y libre. (Codina, 2002, p. 95)

Todas estas ideas representaron un antes y un después en la pedagogía. Sin embargo, su alcance no se limitó a un contexto exclusivamente teórico o académico. Una de las prioridades de estos enfoques (desde la Escuela Nueva

a los MRP, pasando por la Escuela Moderna entre otros) era acercar la teoría y la práctica, y para ello se fundaron escuelas y centros de formación para maestros en diferentes lugares de todo el mundo que pusieron a prueba sus planteamientos. Algunos de los ejemplos más importantes fueron los siguientes:

Tabla 2: *Iniciativas, centros educativos e impulsores que consolidaron las metodologías activas a lo largo del siglo XX*

Nombre	Impulsor	Teorías	Año	Lugar
l'École de l'Ermitage	Decroly	Centros de interés y globalización	1907	Bruselas (Bélgica)
Escuela secundaria de Dalton	Pankhurst	Plan Dalton	1920	Dalton (EEUU)
Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago	Dewey	Experimentación y participación en el aprendizaje	1896	Chicago (EEUU)
l'Escola de Mestres Rosa Sensat	Rosa Sensat	Movimientos de Renovación Pedagógica	1965	Barcelona (España)
Institución libre de enseñanza	Giner de los Ríos	Educación activa, experimentación, etc.	1876	Madrid (España)
Escuela de Vence	Freinet	Técnicas de la Escuela Moderna	1935	Vence (Francia)
Casa dei Bambini	Montessori	Pedagogía científica	1906	Roma (Italia)
Winnetka Schools	Washburne	Sistema Winnetka	1915	Winnetka (EEUU)

Por diversas razones (intereses políticos, falta de recursos, crisis, etc.), muchas de las anteriores experiencias llegaron a su fin. Sin embargo, pese a la

progresiva y natural desaparición de los protagonistas, sus respectivas aportaciones científicas y pedagógicas han seguido vigentes interesando a multitud de docentes e inspirando en ellos el mantenimiento de sus métodos²³.

En este sentido, es posible seguir el rastro de estos enfoques a través de las publicaciones realizadas a lo largo del siglo XX. Un ejemplo de ello podemos encontrarlo en la defensa que Fabra (1973) realizaba en la década de los 70 acerca de “la nueva pedagogía” en oposición a “la pedagogía tradicional”:

La de la clase magistral, la del memorismo, la que magnifica el mundo de los adultos e ignora al niño, la que desconoce las relaciones reales que se establecen en las clases y dota al maestro de un carácter carismático, la que se pierde en la repetición de ejercicios que nada tienen que ver con los intereses de los alumnos, la que se aparta de la vida. (Fabra, 1973, p. 36)

En su crítica al modelo clásico de enseñanza insiste en recordar los fallos que a su juicio han condenado a este sistema al fracaso, afirmando que “incita a los niños a la pasividad, a la obediencia ciega y a la sumisión, les forma para competir entre sí, trata de transmitirles una cultura caduca y una ideología dogmática” (Fabra, 1973, p. 28). Apuesta decididamente por un cambio en el sistema de transmisión de la información otorgando al maestro nuevas funciones como la de facilitar los procesos de aprendizaje que surgen ahora de los intereses de los propios alumnos.

La educación desde esta nueva perspectiva, debe consistir en hacer autónomos, independientes y creativos a los alumnos, algo que de nuevo vuelve a estar muy en consonancia con las tesis defendidas antaño por los componentes de la Escuela Nueva y en la actualidad por expertos en educación como Robinson, Gerver, etc. De nuevo, como afirma la conocida expresión popular: *nada nuevo bajo el sol*.

Existen múltiples ejemplos de reflexiones, ideas y pedagogías que, sin ser estrictamente innovadoras (ateniendo a la definición), pueden resultar útiles para dar respuesta a las necesidades actuales de la sociedad. A tenor de la influencia que, como se ha podido comprobar, han ejercido dichos planteamientos en muchas de las prácticas educativas actuales, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que *la innovación huele a libro viejo*.

²³ Entre ellos cabe reconocer la existencia de redes de escuelas basadas en los métodos y técnicas de Decroly, Freinet o Montessori en todas partes del mundo o los nuevos modelos de escuela surgidos con posterioridad pero que recogen su legado, como los centros basados en la Pedagogía Waldorf, las Escuelas Fontán o las experiencias cooperativas de autogestión (como la desarrollada en el CP Palomeras Bajas de Madrid, descrita en Lara y Bastida, 2004).

3.4 Selección de metodologías activas

El ingente volumen de información publicada en relación a las metodologías activas hace inviable detenernos como deberíamos en la descripción detallada de todas las propuestas acogidas bajo esta denominación. Sin embargo, para el propósito de nuestra investigación, sí que resulta interesante conocer, al menos, los aspectos más característicos de algunas de las más representativas. Esto nos permitirá establecer con mayor claridad un punto de referencia a partir del cual comenzar a construir las utopías a las que se ha hecho mención en apartados anteriores.

Para realizar este proceso, se ha tomado como referencia la relación de metodologías activas seleccionadas por Casado (2018). Así, a partir de la opinión autorizada de los expertos consultados y los procesos de selección llevados a cabo en el trabajo, se consideran las siguientes metodologías activas como las más representativas:

- Aprendizaje cooperativo.
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP).
- Aprendizaje dialógico: actuaciones de éxito educativo (AEE).
- Aprendizaje-Servicio (ApS).
- Pensamiento visible.

En los siguientes apartados se irán describiendo los aspectos más relevantes de cada una de estas propuestas basadas todas ellas en enfoques activos de aprendizaje.

3.4.1 Aprendizaje cooperativo

La aplicación de este enfoque de trabajo en el ámbito educativo tiene su origen en la década de los setenta de la mano de expertos como los hermanos Johnson, Holubec, Slavin, DeVries o Kagan entre otros muchos.

Por su trayectoria y complejidad esta particular forma de abordar el aprendizaje podría ser definida como un modelo pedagógico que se fundamenta en el trabajo en pequeños grupos, normalmente heterogéneos, donde los alumnos trabajan juntos para mejorar sus propios aprendizajes y los de los demás (Velázquez, 2013).

Desde el punto de vista del aprendizaje, esta forma de organizar las enseñanzas parece generar mejoras tanto a nivel académico (Barba, 2010; Johnson & Johnson, 2000) como social (Del Barco et al. 2015). Por otro lado, los estudios neurobiológicos señalan que nuestro cerebro está predispuesto a colaborar con otros para generar aprendizajes desde muy tempranas edades lo

cual ofrece un entorno favorable para estimulación de las habilidades cooperativas en el aula (Goupil, Romand-Mornier & Kouder, 2016; Hamlin, Wynn & Bloom, 2007, 2010; Rilling, et al., 2002; Warneken & Tomasello, 2013; etc.).

Por tanto, el aprendizaje cooperativo se nutre de las particularidades del grupo y de las posibilidades que éste ofrece respecto al aprendizaje estrictamente individual. Por ello, para comprender las implicaciones educativas que posee esta propuesta es imprescindible conocer las distintas estructuras de aprendizaje que condicionan el proceso. Según Johnson y Johnson (1999) podríamos diferenciar las siguientes:

- Estructura individualista: en ella se establecen objetivos individuales e independientes de los del resto de miembros del aula. No contempla la posibilidad de colaborar con otros para adquirir el aprendizaje. Se busca la efectividad, la precisión y la eficacia, vinculando los resultados con el esfuerzo o la capacidad demostrados por el individuo.
- Estructura competitiva: en ella los objetivos pueden ser individuales o grupales, pero siempre entran en conflicto con los del resto de alumnos ya que se busca que las tareas se desempeñen de manera más eficaz que los de estos (más rápido, con mayor precisión, etc.). Posee un sistema de metas incompatibles ya que el éxito de unos provoca implícitamente el fracaso de los otros. Esto genera que, además de buscar el éxito propio, los alumnos también busquen obstruir el de los demás.
- Estructura cooperativa: los objetivos son interdependientes y compartidos por los miembros de un grupo heterogéneo en el que el éxito de uno es el éxito de todos. Esto favorece la estimulación de los avances de otros compañeros ya que éstos redundarán en beneficio propio.

A partir de este análisis, Velázquez (2013) puntualiza que el hecho de organizar a los alumnos en grupos no implica necesariamente que se produzca un aprendizaje cooperativo. En este sentido, algunos de los fenómenos más habituales que podrían reproducirse durante el trabajo en grupos no cooperativos podrían ser el “efecto polizón” o la “haraganería social”.

En lo que respecta al primero de estos elementos Kerr y Brunn (1981) afirman que tiene lugar cuando los miembros menos capaces del grupo o los más desmotivados dejan que sus compañeros realicen todo el trabajo, aprovechándose egoístamente de sus esfuerzos, exactamente igual que un polizón a bordo de un transporte por el que no ha pagado. Como consecuencia de lo anterior, la responsabilidad individual hacia el trabajo corre el riesgo de diluirse y

dispersarse, especialmente cuando no están bien definidos los esfuerzos grupales. Este nuevo suceso es definido por Latane, Williams y Harkin (1979) como “haraganería social” y puede dar al traste con el proceso de aprendizaje iniciado por el grupo.

Desde el aprendizaje cooperativo se fomentará la utilización de estructuras de trabajo en grupo que permitan generar mejoras en los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, para que puedan darse las condiciones necesarias que requieren dichas estructuras es imprescindible el cumplimiento de una serie de principios o componentes esenciales (Johnson, Johnson & Holubec, 1999):

- ***Interdependencia positiva:*** surge cuando se promueve una situación en la que los alumnos entienden que el trabajo de cada miembro del grupo ayuda a alcanzar un objetivo común establecido previamente. El docente puede provocar la interdependencia positiva generando una interdependencia de objetivos, de recursos, de roles, de recompensas, etc.
- ***Responsabilidad personal e individual:*** para que se produzca aprendizaje cooperativo es preciso que exista una responsabilidad individual perfectamente clarificada dentro del grupo. Se puede realizar mediante un reparto de roles dentro del mismo o a través de la asignación de tareas individuales. Mediante estos procedimientos, cada individuo comprende que su labor es importante para el grupo (e incluso imprescindible) evitando así la dispersión de las responsabilidades.
- ***Interacción promotora:*** es una consecuencia de la interdependencia positiva y de la responsabilidad individual. Se produce cuando los miembros del grupo entienden la necesidad de animar y favorecer los esfuerzos de los compañeros para completar con éxito la tarea asignada, ya que esto también les beneficiará a ellos (como consecuencia del objetivo común). La interacción cara a cara favorece los resultados de aprendizaje al incrementar el efecto de los comentarios y consejos que se intercambian los alumnos implicados.
- ***Las habilidades interpersonales y de grupo:*** son necesarias para rentabilizar el trabajo grupal. Permiten trabajar sobre cuestiones de confianza, comunicación, resolución de conflictos, toma de decisiones, aceptación de críticas constructivas, etc. El nivel de desarrollo de este tipo de habilidades en los alumnos puede no ser óptimo en todos los casos lo que genera que las estructuras de aprendizaje cooperativo sean más complejas que las individualistas o las competitivas.

- Procesamiento grupal o autoevaluación: el objetivo es que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje llevado a cabo para determinar qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles no y, en consecuencia, tomar decisiones respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben modificarse. Las investigaciones de Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi (1990) o las de Velázquez (2013) demuestran que la autoevaluación en contextos cooperativos genera mejoras en los resultados de aprendizaje.

Además de los anteriores elementos, también resulta imprescindible contemplar otros factores que asimismo condicionan el adecuado desarrollo de las propuestas basadas en estructuras de aprendizaje cooperativo. Así, el mantenimiento en el tiempo de los grupos o la formación heterogénea de los mismos pueden resultar aspectos tanto o más críticos para garantizar el éxito que los anteriores.

En este sentido, teniendo en cuenta las características y exigencias del sistema educativo actual (pruebas externas, amplios currículos, exámenes, etc.), los anteriores requisitos han generado que muchos docentes hayan optado por no aplicar el enfoque más puro del aprendizaje cooperativo, utilizando técnicas o estructuras cooperativas más sencillas.

Como alternativa, entre las estructuras cooperativas clásicas más conocidas podemos encontrar algunas como:

- Think-Pair-Share (Kagan & Kagan, 2009).
- Team Games Tournament (DeVries & Slavin, 1976).
- Jigsaw (Aronson, et al., 1978).
- Marcador colectivo (Orlick, 1990).
- Etc.

Sin embargo, las propuestas cooperativas han ido evolucionando a lo largo del tiempo disminuyendo paulatinamente su complejidad para favorecer su aplicación en contextos ordinarios de aprendizaje. Así, entre los enfoques pertenecientes a esta nueva generación destacan los planteamientos de Zariquiey (2016) que actualizan los principios de este modelo afirmando que el objetivo del aprendizaje cooperativo no debería ser que los alumnos individualmente aprendan a trabajar juntos, sino que juntos aprendan a trabajar de manera individual.

Para lograrlo en este caso se establecen una serie de secuencias cooperativas para las que se propone utilizar “rutinas” muy estructuradas. Entre las estructuras recopiladas por Zariquiey (2016) podrían destacarse las siguientes:

Tabla 3: Ejemplificación de técnicas cooperativas

Lápices al centro

El profesor pide a los alumnos que lean las preguntas o actividades en silencio, de manera individual. Finalizado el tiempo los alumnos dejan sus lápices en el centro de la mesa y comentan durante cinco minutos las posibles maneras de resolver los problemas. Los alumnos se ponen de acuerdo, eligen la mejor opción y se aseguran de que todos comprenden la respuesta seleccionada.

En esta fase les está permitido hablar, pero no escribir. Una vez transcurrido este tiempo, cada alumno coge el lápiz y en silencio e individualmente soluciona el problema. Si durante este tiempo algún alumno tuviera alguna duda, puede volver a decir “¡Lápices al centro!” para repetir la operación. Al final del proceso el docente evalúa la respuesta individual de cada alumno.

Folio giratorio

La actividad comienza dividiendo la clase en grupos y asignado una tarea a cada uno (puede ser la misma o diferente). A continuación, un miembro del equipo comienza a realizar su aportación en un folio “giratorio”. Transcurridos unos minutos, se la pasará al siguiente miembro. Mientras uno realiza la tarea, los demás deben supervisar cómo lo hace y corregirle si es necesario.

Todo el equipo es responsable de lo que se ha escrito en el “folio giratorio” y la evaluación corresponde a todos por igual. Dependiendo del tipo de tarea, el folio puede ser sustituido por una actividad concreta a realizar (construir algo, ejecutar una secuencia o proceso, etc.).

Uno - Dos - Cuatro

Es una forma de ligar el éxito individual al éxito del equipo. Para ello, se hace depender la puntuación del grupo del desempeño individual de uno de sus miembros escogidos al azar. Si la clase está dividida en equipos de cuatro personas, cada uno de los miembros de cada equipo tendrá asignado un número del 1 al 4.

A la hora de exponer el resultado de la tarea, conclusiones del grupo o, de forma general, el producto del trabajo, se escogerá al azar un número del 1

al 4 y en cada grupo habrá de exponer el trabajo el alumno que tenga asignado ese número, de manera que la evaluación, calificación o valoración de todo el equipo dependerá del desempeño del miembro seleccionado.

Inventario cooperativo

Tras finalizar la actividad, la sesión o la unidad se solicita al alumno la realización de un listado sobre algún tema de interés (vocabulario trabajado, conceptos que se han aprendido, etc.). Una vez finalizado, cada individuo traza una línea al final de su listado y, a continuación comparte su trabajo con otros compañeros incorporando elementos que considere correctos y no hubiera identificado en un primer momento.

3.4.2 Aprendizaje basado en proyectos (o ABP)

El ABP es quizá la propuesta más representativa del conjunto de metodologías activas existentes, ya que su máxima es aprender haciendo lo que implica una visión completamente activa del acto de aprender. Este planteamiento se aleja de la memorización mecánica y fomenta el aprendizaje comprensivo y significativo en contextos reales y relevantes para el alumno.

El enfoque tiene su origen en el “Método de proyectos” ideado a comienzos del siglo XX por Killpatrick (1918). Inspirado por autores y pedagogos contemporáneos a él como Freinet, Decroly y Dewey que apostaron por una enseñanza más globalizada, Killpatrick desarrolla un modelo educativo fundamentado en la interdisciplinariedad y la transversalidad proponiendo un currículo integrado a partir de problemas emergentes del día a día y aceptando que el conocimiento no puede ser fragmentado en disciplinas estancas.

Este planteamiento es la modalidad más pura del modelo, en la cual no existen las áreas y los contenidos se trabajan de manera de manera completamente globalizada y contextualizada en torno a un eje vertebrador común que da sentido al aprendizaje. Dada su complejidad (a nivel organizativo, fundamentalmente) no siempre es posible llevar este método a la práctica en su forma original, por lo que muchos docentes se ven obligados a realizar adaptaciones que no siempre logran mantener la esencia y la filosofía del modelo.

Este abanico de variantes y alternativas ha generado que en la actualidad exista una cierta confusión en torno a la cuál es la terminología más adecuada para nombrar los distintos enfoques basados en el ABP. En este sentido, por cuestiones de eficacia comunicativa recomendamos emplear el término Aprendizaje basado en Proyectos (Trujillo, 2016; Vergara, 2015) para referirnos a la

modalidad más amplia y pura de método, mientras que dejaremos términos como “*Proyectos de trabajo*” (Hernández & Ventura, 2008), “*Proyectos de comprensión*”, “*Proyectos inteligentes*”, “*Proyectos de investigación*” (Del Pozo, 2009) o “*Trabajo por proyectos*” (Blanchard & Muzás, 2007) para designar a aquellas otras adaptaciones del enfoque original que no reproducen algún elemento básico del mismo (se centran exclusivamente en un área, surgen a partir de propuestas del profesorado, tienen una limitación temporal concreta, etc.).

Sea como fuere, el enfoque más puro del ABP no es una estrategia puntual, sino más bien una nueva concepción integral de la enseñanza; una nueva forma de pensar y de estar en la escuela que rompe con la idea de los currículos encorsetados y con la obsesión de la programación de actividades (Carbonell, 2015).

Esta condición tan particular implica una cierta complejidad si lo que se pretende es implantar de manera generalizada este enfoque en contextos ordinarios: un cambio tan profundo en los planteamientos de enseñanza sería imposible de asumir por una parte del profesorado, pero probablemente también por una parte del alumnado. Como consecuencia de ello, se han ido planteando alternativas al modelo puro del Método de proyectos, dando lugar a una gran variedad de propuestas basadas en este sistema²⁴. Algunas de estas variantes han simplificado en exceso el modelo, reduciendo su desarrollo a la elaboración de un producto llamativo que justifique el proceso. Sin embargo, el ABP es mucho más que esto, por lo que debe ser entendido como el plato principal y no como el postre (Larmer & Mergendoller, 2011).

²⁴ Dado que la denominación de ABP presenta unos rasgos bien definidos (aplicación constante durante el curso, interdisciplinariedad, globalización, etc.), los expertos suelen referirse a las distintas variantes que plantean modificaciones más o menos sustanciales en estos elementos con la denominación de “*Proyectos de trabajo*”.

Así, por ejemplo, una de las alternativas más utilizadas consiste en concentrar el desarrollo del proyecto en un periodo de tiempo muy concreto (tres días, una semana, etc.) en lugar de trabajar así durante todo el curso. En este tiempo se suelen romper los horarios habituales, se disuelven las barreras invisibles entre disciplinas y se derriban las paredes que separan unas clases de otras. En definitiva, se aprende de manera más globalizada. Esta forma de afrontar el proceso tiene sus ventajas ya que reduce la dificultad organizativa del proceso, sin embargo, corre el riesgo de generar una cierta sensación de engaño entre los participantes (especialmente en los alumnos) ya que en el fondo saben que lo que se hace durante el proyecto no es lo habitual, sino que se trata más bien de una especie de simulación de lo que podría llegar a ser la escuela, ya que una vez finalizado el proyecto se volverá a la rutina de las asignaturas.

Otra alternativa para facilitar la aplicación de este enfoque en contextos educativos ordinarios podría consistir en proponer proyectos que únicamente afectasen a una sola disciplina. De nuevo, la gran ventaja de esta opción vendría determinada por la simplificación de la organización (ya que en este caso no sería necesaria la coordinación entre el profesorado) sin embargo estaríamos sacrificando el potencial transversal e interdisciplinar que poseen los proyectos.

Puesto que como se ha mencionado existen distintos tipos de proyectos, es difícil establecer una única secuencia de pasos para llevar este enfoque a la práctica. En este sentido, Hernández y Ventura (2008) esbozan un breve guion que recoge una serie de fases generales que podrían esclarecer el desarrollo de un proyecto de trabajo:

1. Elección del tema: será el hilo conductor o la temática que integre y envuelva todos los aprendizajes.
2. Planificar el desarrollo elaborando un índice o esquema: a base de preguntas, conceptos relevantes, ideas, etc. La intención es irlo ampliando y concretando a medida que avanza el proyecto.
3. Participar en la búsqueda de información: localizar y trabajar con distintas fuentes, filtrar la información, etc.
4. Llevar a cabo el tratamiento de la información: comparar datos, contrastar y organizar información, extraer conclusiones, etc.
5. Cubrir los apartados del índice: desglosar el guion inicial e ir completando los interrogantes y subapartados del mismo.
6. Realizar un dossier de síntesis: resumir la información para ir dando respuesta a los elementos del guion inicial. El formato de este dossier puede variar adoptando forma de diferentes productos finales: un mural, un lapbook, una representación, una campaña de radio o TV, una jornada de concienciación, etc.
7. Llevar a cabo la evaluación: para comprobar la funcionalidad de los aprendizajes adquiridos a lo largo del proyecto, a ser posible en situaciones reales.
8. Nuevas perspectivas: incorporación de nuevas preguntas que hayan ido surgiendo, posibles futuras vías de investigación, etc.

Este guion resulta muy ilustrativo y nos permite hacernos una idea más clara de lo que implica poner en práctica un proyecto. Sin embargo, conviene tomarse esta recomendación con cautela ya que en educación no es recomendable dejarse cegar por las recetas²⁵. De manera idéntica lo considera Carbonell

²⁵ Siguiendo con esta analogía resulta muy ilustrativo el ejercicio de reflexión que realiza Martí (2017) al comentar el excesivo celo con el que algunos expertos en el enfoque de ABP defienden la aplicación estricta de esta metodología. En este sentido el autor se posiciona claramente en contra de los “prospectos de uso de prácticas educativas que dejan poco margen a la improvisación” (p.85). Desde su punto de vista lamenta que a veces se ponga más énfasis en hacer los proyectos de una determinada manera que en el interés educativo del proyecto en sí, comparando el desarrollo de un proyecto con la elaboración de un plato de cocina. Así pues, lo importante para Martí (2017) no es que se siga la receta al pie

(2015), quien señala que reducir las posibilidades de desarrollar un proyecto a una única secuencia de pasos es afrontar el proceso desde “una visión muy cerrada y encorsetada, que no evoluciona” (p. 219).

En cualquier caso, el modelo de ABP tiene unos rasgos propios muy definidos que los expertos sintetizan identificando al menos tres elementos clave que a continuación pasaremos a describir:

- Los proyectos parten de los intereses de los alumnos y/o de su realidad cotidiana.
- El aprendizaje se produce desde un enfoque globalizado.
- Su desarrollo requiere un elevado nivel de habilidades para el tratamiento de la información, así como de capacidad para trabajar de manera autónoma.

En primer lugar, Hernández y Ventura (2008) afirman que para el desarrollo de los proyectos resulta imprescindible relacionar los contenidos curriculares con contextos y problemas cotidianos y relevantes para el alumno. Por tanto, se trata de dar sentido y funcionalidad al aprendizaje por encima de todo.

Para alcanzar este difícil objetivo, se suele partir de los intereses de los alumnos y esto implica darles la oportunidad de participar en la elección del tema o hilo conductor del proyecto ya que estos suelen organizarse en torno a un eje temático que vertebra todas las actuaciones que se van desarrollando dándoles sentido y relacionándolas. Este hilo conductor puede ser una palabra, una frase, una idea o simplemente un conjunto de preguntas acerca de una temática concreta.

La elección del tema del proyecto es un paso muy relevante ya que afecta a la participación activa de los alumnos. Así pues, puede surgir de ellos mismos (a partir de una propuesta que genere interés y que resulte significativa para ellos) o puede ser propuesto por el docente a partir del currículo o de algún tema de actualidad. Sin embargo, esta última opción corre el riesgo de perder la esencia del enfoque, lo que podría dar al traste con todo del dispositivo pedagógico desplegado.

En cualquier caso, Vergara (2015) identifica hasta seis formas distintas de elegir la temática de un proyecto. Dependiendo de cuál de ellas se utilice las implicaciones motivacionales del mismo serán unas u otras. A continuación, se

de la letra, sino que el resultado sea satisfactorio para todos ya que “ni las paellas ni los alumnos son estandarizables por mucho que algunos lo pretendan” (p.86).

muestran ordenadas comenzando por aquellas que presentan una mayor participación del alumno:

- **Interés espontáneo de los alumnos:** es la forma más pura del ABP. Los niños eligen libremente la temática sobre la que desean investigar.
- **Suceso o acontecimiento:** se trabaja a partir de un hecho imprevisto que ha sucedido recientemente. Pueden ser de carácter trágico (una catástrofe natural, un conflicto armado, una tragedia humanitaria, etc.) o esperanzador (un descubrimiento científico, un hito humano, etc.). El objetivo es profundizar en el tema para entender mejor las causas que lo han originado o posibilitado.
- **Los días de...:** surgen a partir de efemérides vinculadas a temáticas concretas (el día de la mujer, el día de la paz, el día de los derechos humanos, el día del medioambiente, etc.).
- **Encargo:** el docente propone al grupo organizar una actividad del centro para lo cual deberán planificar los pasos a seguir, los materiales necesarios, etc.
- **Acción provocada:** son proyectos que surgen a partir de una actividad planteada por el docente con la intención de generar interés y curiosidad entre el alumnado. Se trata de dirigir la atención de los alumnos hacia una temática de manera indirecta para que sean ellos mismos quienes finalmente decidan profundizar en ella. En definitiva, *pura manipulación* docente con buenas intenciones.
- **Propuesta comunitaria:** finalmente, el proyecto puede surgir a partir de una propuesta compartida a nivel de centro (un proyecto anual en el que se embarque la escuela, una campaña de concienciación sobre una temática concreta, etc.). Es la forma de comenzar un proyecto que más se aleja inicialmente de los intereses del alumnado, pero no por ello resulta menos interesante.

Sea como sea, debemos tener claro que la clave no está en *cómo* hacerlo, sino en el *por qué*. Así, como señalan Hernández y Ventura (2008), el criterio de elección de un tema para el proyecto no puede basarse en un “*porque nos gusta*”²⁶. La propuesta de tema, tanto si parte de los alumnos como si lo hace

²⁶ Hernández y Ventura (2008) sostienen que el enfoque de proyectos (o ABP) se diferencia del modelo de los “*centros de interés*” propuesto en su día por Decroly y Boon (1921) en el origen de la motivación que suscita el deseo de aprender e investigar acerca de una temática. Así, mientras que en el primer caso ésta viene determinada por la significatividad de los aprendizajes (a partir de la relación con conocimientos previos relevantes, la solución de situaciones problemáticas cotidianas, etc.) en el caso del segundo caso estaría más vinculada con el descubrimiento espontáneo (un tema que suscita interés aquí y ahora).

desde el profesor, deberá estar argumentada con criterios de relevancia (complementar un proyecto anterior, conocer más acerca de un tema de actualidad, etc.) y oportunidad (posibilidad de contar con un experto conferenciante sobre el tema, especial interés y pertinencia de las actividades que se van a proponer, etc.).

Otro de los componentes destacados del enfoque de enseñanza basado en proyectos es, según Díez-Navarro (1998), el carácter globalizado de los aprendizajes que se desprenden de esta forma de trabajar. El hecho de partir en muchos casos de los intereses del alumnado genera que los proyectos superen ampliamente los límites de la materia lo que fomenta la interdisciplinariedad y transversalidad de los aprendizajes.

Esta cualidad de los proyectos supone también una oportunidad ideal para desarrollar las “*inteligencias múltiples*” de los alumnos (Gardner, 2011)²⁷. Así, en base a situaciones complejas y multifactoriales, se incorporan intencionalmente espacios y momentos en los proyectos desde los que el alumno tendrá la oportunidad de desarrollar las distintas versiones de su inteligencia (Del Pozo, 2009; Trujillo, 2012).

Estas cualidades, tan interesantes desde el punto de vista del aprendizaje, pueden suponer un desafío para el profesorado. Por un lado, la globalidad del enfoque incrementa la dificultad organizativa del mismo, lo que tiene como consecuencia un aumento de los requisitos de coordinación. Mientras que, por otro lado, el carácter abierto de la temática del proyecto puede generar complicaciones a la hora de relacionar los contenidos curriculares con los variados intereses del alumnado. Para cualquiera de los casos existen soluciones que posibilitan la viabilidad de los proyectos (Vergara, 2015), por lo que estos contratiempos no deberían ser utilizados como excusa para no poner en práctica el enfoque.

Finalmente, entre los rasgos propios que definen el planteamiento de ABP también conviene hacer mención al elevado desarrollo que exige en los alumnos de la competencia para manejar eficientemente la información. Así pues, al contrario de lo que sucede en los enfoques tradicionales (en donde la información está perfectamente organizada y se presenta de manera secuencial a través del libro de texto), desde este nuevo enfoque de trabajo será el

²⁷ Según la teoría enunciada por Gardner (2011) existen hasta ocho representaciones distintas de inteligencia que debemos atender y desarrollar para garantizar una formación integral. Entre ellas, se identifican las siguientes: lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial y visual, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Como complemento a su teoría, autores como Goleman (1996) proponen añadir otras, entre las que destaca la inteligencia emocional.

alumno quién tenga que salir en su búsqueda adoptando una actitud más activa. Para ello, tendrá que aprender a localizar nuevas fuentes, desarrollar su capacidad para filtrar los datos más relevantes, contrastar las referencias, establecer conclusiones, etc.

Todo este trabajo requiere a su vez un elevado desarrollo de la capacidad para trabajar de manera autónoma, ya que el profesorado cambiará su rol adoptando una posición más secundaria como acompañante o guía. Estos requisitos se encuentran estrechamente relacionados con las competencias clave a las que se refiere la OECD (2002, 2005) y que posteriormente incorpora el currículo educativo español en sus referencias legales. Por esa razón, es frecuente que muchas de las propuestas relativas al planteamiento del ABP apuesten por el desarrollo de proyectos desde un enfoque competencial (Del Pozo, 2009; Escamilla, 2015; Trujillo, 2012; etc.)²⁸.

A modo de resumen, Vergara (2015) identifica otras tres ideas fundamentales sobre las que deberían sustentarse los proyectos. Son las siguientes:

- La temática debe conectar directamente con los intereses y necesidades de los participantes (asegurando así la motivación intrínseca de la tarea).
- El contenido debe trabajarse a partir de situaciones reales y relevantes para los alumnos (superando así las habituales actividades descontextualizadas).

El proyecto se construye en forma de experiencias educativas (que sean vividas por los alumnos de manera intensa; que generen recuerdos y aprendizajes inolvidables).

3.4.3 Aprendizaje dialógico: actuaciones educativas de éxito

Entre las experiencias que favorecen la participación activa es necesario destacar las aportaciones y descubrimientos que durante la última década se han venido realizando desde los planteamientos de carácter dialógico.

Este enfoque o marco teórico está basado en una concepción comunicativa del aprendizaje, según la cual éste se produce a través de la interacción con otras personas. Tomando aportaciones de las teorías de Habermas, Vygotsky, Freire, Mead o Bruner entre otros, esta perspectiva considera que el conocimiento se construye mediante la comunicación, siendo el diálogo el medio que

²⁸ La Orden ECD 65/2015 en su Anexo II también pone de manifiesto esta relación al señalar explícitamente que el trabajo por proyectos resulta “especialmente relevante para el aprendizaje por competencias”.

nos permite generar significados y otorgar sentido a las realidades que vivimos (Aubert, et al., 2008).

Desde el punto de vista educativo, este planteamiento apuesta por incrementar tanto el número como la calidad de las interacciones que se producen en el aula, asegurando siempre que éstas se desarrollan en un plano de igualdad (actos comunicativos dialógicos) y no de imposición (actos comunicativos de poder)²⁹.

Todas estas ideas se sintetizan en una serie de principios que fundamentan el aprendizaje dialógico:

- ***Dialogo igualitario:*** la opinión de todos los participantes en las interacciones tiene la misma validez e importancia con independencia de otros factores (estatus, sexo, raza, cultura, etc.).
- ***Inteligencia cultural:*** las interacciones respetan y valoran el bagaje cultural de las personas que participan en el acto comunicativo, incorporando su experiencia a la conversación como un elemento enriquecedor.
- ***Transformación:*** se considera que la educación (a través de la interacción) transforma a las personas, lo que da lugar al verdadero aprendizaje.
- ***Dimensión instrumental:*** los aprendizajes deben ser funcionales y servir para superar las desigualdades y la exclusión social que se dan en situaciones cotidianas.
- ***Creación de sentido:*** el aprendizaje debe tener sentido por sí mismo para los participantes. Se huye de la desmotivación y la apatía que generan las prácticas descontextualizadas que carecen de relevancia para los implicados.
- ***Solidaridad:*** para superar las desigualdades e injusticias sociales el aprendizaje debe ser solidario y no excluir a minorías culturales, colectivos desfavorecidos, etc. Se debe tener en cuenta a la hora de diseñar las situaciones educativas que darán lugar a los aprendizajes.
- ***Igualdad de diferencias:*** implica aceptar que se puede ser diferente y exigir ser tratado con los mismos derechos y de la misma forma que los demás, asumiendo que la diversidad es un factor enriquecedor.

²⁹ En los *actos comunicativos dialógicos* la validez viene determinada por el razonamiento del propio argumento y su carga lógica, mientras que en los *actos comunicativos de poder* la validez la determina la posición de autoridad o el estatus que ocupa la persona que emite el argumento.

La aplicación práctica de este enfoque tiene diversas manifestaciones. Sin embargo, los ejemplos más evidentes de estos planteamientos los encontramos recogidos en el Proyecto INCLUD-ED³⁰ que entre otras muchas cuestiones, analiza e identifica las actuaciones educativas que contribuyen a reducir el fracaso escolar, a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión grupal.

Bajo la denominación de “*actuaciones educativas de éxito*” (AEE), los investigadores recogen una serie de experiencias cuyos resultados desde el punto de vista educativo e incluso han sido avalados por la comunidad científica internacional. Estas actuaciones se asientan sobre los principios del aprendizaje dialógico mencionados anteriormente y utilizan una serie de filtros para garantizar su fiabilidad. De este modo, para que una experiencia sea considerada como AEE debe estar generando los mejores resultados en la práctica y, además, debe garantizar que estos resultados son generalizables y transferibles a cualquier otro contexto educativo.

Sin embargo, estos investigadores van más allá y, superando el concepto de buena práctica educativa, también exigen que las AEE aseguren que sus resultados puedan ser avalados por investigaciones científicas que tengan en cuenta todas las voces y que, además, éstas hayan sido recogidas en publicaciones reconocidas por la comunidad científica internacional (Flecha, 2015).

Tras analizar los resultados y aplicar los criterios anteriores, los investigadores detectan dos grandes grupos de AEE: aquellas en las que intervienen directamente los alumnos y aquellas que afectan a la implicación de las familias. Dentro de estos dos grupos se incluyen las siguientes (Flecha, 2015):

Tabla 4: Clasificación de las actuaciones educativas de éxito (AEE)

AEE dentro y fuera de clase en las que intervienen directamente alumnos	
Grupos interactivos	<p>Esta dinámica de trabajo exige la formación de grupos de 4 o 5 personas de carácter heterogéneo (en función del género, el origen cultural, el nivel de aprendizaje, etc.). Se plantean actividades abiertas con una duración aproximada de 20 minutos que los participantes deben resolver de manera autónoma.</p> <p>El trabajo es tutorizado por un voluntario que será una persona adulta perteneciente a la comunidad educativa. Su función consiste en asegurar que el proceso se desarrolla a través</p>

³⁰ El Proyecto INCLUD-ED forma parte del VI Programa Marco para la investigación que financia la Comisión Europea. Está coordinado por Flecha y en él participan investigadores de veintiséis países distintos.

	<p>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.</p> <p>Esta actuación permite aprovechar los recursos humanos disponibles desde un planteamiento integrador y se opone a enfoques que generan exclusión como las <i>agrupaciones flexibles</i> (grupos homogéneos establecidos en base al nivel académico).</p>
Lectura dialógica	<p>La lectura dialógica se desarrolla mediante la celebración de tertulias literarias en las que cada alumno comenta sus impresiones acerca de los textos leídos. Éstos suelen ser obras clásicas de la literatura universal (con las correspondientes adaptaciones según el nivel en el que nos encontremos) lo que aporta un contenido y un trasfondo cultural relevante para el proceso de aprendizaje.</p> <p>Tras el plazo establecido para la lectura de los capítulos correspondientes los alumnos se reúnen y leen un fragmento del texto que les haya llamado especialmente la atención. El momento de intervenir en la tertulia supone una oportunidad ideal para realizar aportaciones propias, compartir reflexiones que en otros contextos difícilmente saldrían a la luz o reflexionar sobre temas importantes que se traten en el texto.</p> <p>Este proceso enriquece la comprensión de la obra por parte de los participantes ya que aporta perspectivas, enfoques o puntos de vista alternativos que permiten entender mejor las situaciones que se desarrollan. Todas las aportaciones se realizan en un plano de igualdad por lo que cualquier interpretación posible es aceptada y considerada perfectamente válida.</p>
Ampliación del tiempo de aprendizaje	<p>Esta actuación implica ampliar el tiempo que permanece abierto el centro escolar para ofrecer actividades extra y clases de apoyo o refuerzo fuera del horario escolar ordinario.</p> <p>Se fomenta la asistencia de miembros de la comunidad educativa que colaboran en el desarrollo de estas actividades.</p>

	Esta medida favorece a los alumnos con más dificultades o menos posibilidades de contar con apoyo familiar.
AEE que afectan a la implicación de las familias	
Implicación en actividades de aprendizaje	La implicación de familiares en actividades puntuales (como charlas, talleres, etc.) o habituales (como los grupos interactivos) incrementa la calidad de las interacciones y por lo tanto, de los aprendizajes.
Formación de familiares	<p>Está demostrado que el nivel de formación de las familias influye en el rendimiento escolar de los alumnos por lo que una medida básica pasa por realizar formación para familiares en el propio centro escolar.</p> <p>De este modo, se pueden plantear talleres variados impartidos por los propios miembros de la comunidad educativa o se pueden celebrar tertulias literarias dialógicas para comentar lecturas realizadas entre otros.</p>
Implicación en la evaluación y la toma de decisiones	La implicación de las familias también se puede asegurar a través de la formación de <i>comisiones mixtas de trabajo</i> integradas por miembros de la comunidad educativa que realicen aportaciones para la mejora del centro; el desarrollo de <i>asambleas de familias</i> en las que se tomen decisiones que afecten a aspectos relevantes de la vida escolar; o la participación en los procesos de evaluación de estándares de calidad de la escuela, entre otras formas.

Existen múltiples experiencias que demuestran los espectaculares resultados de estas AEE, tanto en contextos educativos formales como informales (Flecha, 1997; Racionero, Ortega, García & Flecha, 2012).

Aunque aplicadas de manera aislada estas AEE mejoran los aprendizajes, es cuando se desarrollan de forma simultánea y coordinada cuando generan los mejores resultados (Flecha, 2015). Desde esta perspectiva, este tipo de técnicas encuentran un escenario verdaderamente propicio para ser puestas en práctica en los centros constituidos como *comunidades de aprendizaje* (Elboj, et al., 2002). Las escuelas basadas en este enfoque incorporan entre sus fundamentos

los principios del aprendizaje dialógico, por lo que la introducción de las AEE en ellas resulta mucho más natural.

3.4.4 Aprendizaje-servicio (o ApS)

El aprendizaje-servicio (también conocido como *aprendizaje y servicio solidario*) es una metodología que pretende hacer cómplices a los alumnos de la mejora de la sociedad implicándoles en procesos de aprendizaje contextualizados que se asientan sobre contenidos curriculares relevantes. En palabras de Batlle (2013) es una manera de aprender haciendo un servicio a la comunidad.

Para comprender el alcance y la magnitud de este enfoque resulta muy ilustrativo el ejemplo que propone Batlle (2011) al señalar que “plantar un árbol dónde se necesita es un acto solidario; investigar las características del bosque y las causas de su degradación, es una actividad de aprendizaje; comprometerse en una campaña de reforestación aplicando y aprovechando lo estudiado, es aprendizaje-servicio” (p. 49).

Este planteamiento se asienta en las pedagogías activas y combina elementos clave como el *aprendizaje basado en la experiencia* y el *servicio a la comunidad*. El objetivo fundamental es dotar de significado y utilidad a los aprendizajes de los alumnos (como también ocurría en el enfoque de ABP). Sin embargo, en esta ocasión además se pretende que los aprendizajes también sirvan para desarrollar un servicio necesario para la comunidad.

Esta forma de afrontar el proceso educativo implica un elevado grado de compromiso de los alumnos con la mejora de la sociedad. Para ello, el ApS considera que los niños y niñas son elementos activos de la sociedad desde el mismo momento en el que acceden al aula y les concede una responsabilidad inmediata en la mejora de la comunidad. Estas consideraciones son transmitidas a los alumnos desde el primer momento consiguiendo así que comiencen a asumir y valorar su papel como motor de cambio de la sociedad.

Este enfoque se alinea con el concepto de “*empoderamiento*” educativo (del inglés *empowerment*) que ha adquirido cierta relevancia en los últimos años (Reig, 2014; Torres, 2009). Tomado del ámbito empresarial, el empoderamiento alude a la delegación de poder y autoridad en los subordinados para transmitir la sensación de que son dueños de su propio trabajo (Chiavola, Cendrós & Sánchez, 2008).

Si lo trasladamos al contexto escolar, empoderar a los alumnos vendría a significar dar sentido a su trabajo y hacerles conscientes de su poder para cambiar el mundo a través de sus esfuerzos, acciones y aprendizajes. Desde este planteamiento, que se nutre de las teorías liberadoras de Freire, se presenta el

aprendizaje como un medio de transformación personal, pero al mismo tiempo también como una forma de transformar el propio contexto. Este objetivo es compartido con el ApS por lo que queda patente la clara alineación que existe entre estos dos enfoques.

Según Batlle (2011), el aprendizaje-servicio, entendido como estrategia para la mejora educativa y social, tiene unos beneficios notables a todos los niveles. Entre ellos, podemos destacar una mayor participación y compromiso hacia el aprendizaje, el incremento de los lazos sociales entre los implicados y la comunidad, el crecimiento de la confianza de los participantes en sus propias capacidades, la mejora de las relaciones entre los distintos sectores de la población o la mejora de la imagen pública de la escuela entre otros.

Para que pueda desarrollarse con éxito un proyecto basado en el enfoque de ApS es preciso considerar una serie de factores condicionantes (Puig, coord., 2015). En este sentido, Puig, Martín y Batlle (2008) organizan estos elementos a lo largo de siete etapas entre las que identifican las siguientes:

- **Etapa 1) *Elaboración del borrador*:** La primera cuestión que debería ocuparnos es la valoración de nuestras posibilidades de actuación y para ello es preciso partir del análisis del grupo de alumnos con el que trabajamos (edad, nivel académico, etc.). Este paso es básico para el desarrollo de un proyecto viable. A partir de ahí, lo siguiente será detectar un servicio socialmente necesario que esté al alcance de las posibilidades detectadas, lo que implica realizar un análisis de la comunidad en la que se ubica el centro educativo. Finalmente conviene establecer los aprendizajes que será posible desarrollar durante la puesta en práctica del servicio seleccionado.
- **Etapa 2) *Establecimiento de relaciones con entidades sociales*:** Es recomendable que para la realización del proyecto de ApS se cuente con el apoyo de alguna entidad social que facilite el contacto con la realidad en la que se desarrollará el servicio. Tras localizar las posibles entidades conviene especificar lo que se requiere de ellas para poder llegar a un acuerdo de colaboración.
- **Etapa 3) *Planificación*:** Tras superar las etapas anteriores es preciso comenzar a definir el marco de actuación para lo cual conviene realizar una planificación de los objetivos que se persiguen, las actividades propuestas, la temporalización, los materiales necesarios, etc.
- **Etapa 4) *Preparación*:** Es en este momento cuando comienzan a intervenir los alumnos de manera más directa, participando de manera activa en la toma de decisiones en relación al tipo de proyecto, la forma de desarrollar el servicio, el nombre que se le va a dar, etc.

- **Etapa 5) *Ejecución***: Esta etapa implica llevar a la práctica las medidas acordadas con anterioridad. Para ello se comienza a desarrollar el servicio, se establecen relaciones con las personas y entidades del entorno implicadas en el proyecto, se reflexiona sobre lo que se va aprendiendo, etc.
- **Etapa 6) *Cierre***: Se trata de evaluar hasta qué punto el servicio realizado ha tenido un impacto positivo en la comunidad, reflexionar sobre los nuevos aprendizajes adquiridos, definir nuevas líneas de trabajo para el futuro y sobre todo, celebrar y valorar la experiencia desarrollada difundiendo el trabajo entre los miembros de la comunidad a quienes pueda interesar.
- **Etapa 7) *Evaluación multifocal***: Al finalizar el proyecto es recomendable desarrollar una metaevaluación que valore todos los componentes del mismo, desde la participación de los alumnos hasta las relaciones establecidas con las entidades sociales, pasando por la propia experiencia desarrollada como proyecto de ApS o la actuación del profesorado.

Existen innumerables ejemplos de proyectos basados en el enfoque del ApS (Batlle et al, 2013; Puig, coord. 2009; etc.). Desde esta perspectiva, se pueden desarrollar trabajos generales válidos para cualquier centro educativo (como el proyecto de los padrinos lectores, las campañas de recogida de alimentos, o las de donación de sangre). Pero también es posible desarrollar otras experiencias con un componente mucho más específico y particular que caracteriza la comunidad en la que se desarrolla el proyecto en cuestión (como la protección de un monumento de la localidad, la construcción de un albergue o la sensibilización sobre los incendios que acechan a la zona).

Otro punto interesante de este enfoque son las posibilidades que ofrece para hibridarse con otras metodologías. Como se ha mencionado anteriormente, el ApS presenta muchas similitudes con el enfoque de ABP. Sin embargo, durante el desarrollo de los proyectos de ApS también se generan situaciones de cooperación que estructuradas de manera adecuada pueden ser el origen de dinámicas de aprendizaje cooperativo. De igual manera, el trabajo en este tipo de proyectos se puede combinar con otras estrategias de aprendizaje activo como los grupos interactivos encuadrados entre las actuaciones educativas de éxito (AEE) (Rodríguez-Gallego & Ordez-Sierra, 2015).

3.4.5 Pensamiento visible

La forma en la que se produce y dirige el pensamiento es uno de los temas que mayor interés suscitan en el panorama educativo actual. Durante las

últimas décadas, numerosos investigadores han tratado de descifrar los complicados procesos implicados en el aprendizaje para hacerlos más eficientes y eficaces. Sin embargo, el origen de estas investigaciones debemos ubicarlo en el marco del denominado *Proyecto Zero*³¹. A partir de los estudios sobre creatividad, inteligencia y aprendizaje desarrollados por Perkins en el seno de este proyecto surgió el enfoque que hoy en día se conoce como *Pensamiento visible* (Swartz & Perkins, 1990).

Este nuevo planteamiento propone exteriorizar el pensamiento, sacarlo fuera de la mente del individuo y hacerlo visible a través de la conversación, la escritura, el dibujo u otros métodos. Este proceso permite a la persona ser más consciente de los procesos mentales que generan el aprendizaje y por lo tanto, dirigirlos y manejarlos de una forma más eficiente. En esencia, el pensamiento visible pretende ayudar a la persona a *aprender a pensar* para mejorar sus aprendizajes (Perkins, 2008).

Este proceso se asienta en procesos metacognitivos que exigen que el individuo sea capaz de desarrollar un nivel de abstracción tal que le permita reflexionar sobre su propio pensamiento (Swartz, 1989; Swartz, et al., 2013). Esto ha generado que este enfoque se encuadre en un marco teórico cada vez más amplio que se ha ido construyendo progresivamente a medida que se realizaban nuevos descubrimientos y que es conocido como *cultura de pensamiento* (Tishman, Perkins & Jay, 1997).

Sin embargo, no todos los procesos mentales exigen la activación y puesta en funcionamiento de los procesos metacognitivos con la misma intensidad. Para explicarlo, Perkins y Swartz (1989) propusieron en su día un modelo conocido como "*la escalera de la metacognición*".

En el nivel más básico de esta escalera situaron los procesos vinculados con la toma de conciencia sobre lo que estamos pensando. En un segundo nivel ubicaron la capacidad para describir cómo estamos involucrados en el proceso de pensamiento o lo que es igual, el conocimiento de la estrategia que se ha utilizado. En el tercer nivel, y por lo tanto más complejo, incorporaron la capacidad para evaluar o reflexionar sobre la forma en la que hemos actuado. Y finalmente, en el cuarto y último nivel de la escalera colocaron las funciones vinculadas con la planificación de acciones futuras en base a la experiencia acumulada.

³¹ El *Proyecto Zero* es un programa educativo dependiente de la Universidad de Harvard en el que también colaboran otros grandes investigadores como Gardner o Goodman. Presenta líneas de investigación muy variadas pero centradas todas ellas en analizar los distintos procesos y factores que intervienen en el aprendizaje.

El proceso mediante el cual los alumnos logran hacer visible su pensamiento genera una mejora inmediata de la toma de decisiones y, por consiguiente, un incremento de su autonomía (Ritchhart, Church & Morrison, 2014).

La progresiva adquisición de consciencia acerca del propio pensamiento presenta una gran relación con otro de los planteamientos que en la actualidad están suscitando un gran interés en la sociedad como es el *Mindfulness* (o consciencia plena). Este enfoque, derivado de las técnicas de meditación, aboga por focalizar la atención en el momento presente lo que ayuda a tomar consciencia de la realidad. Pretende vivenciar de un modo más profundo todos nuestros actos para dar sentido a lo que hacemos. Aplicado al ámbito educativo en combinación con el enfoque de *Pensamiento visible*, el *Mindfulness* puede convertirse en una verdadera meta de aprendizaje (Ritchhart & Perkins, 2000) que, además, está muy relacionada con la aparición de experiencias óptimas de aprendizaje (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998) y estados de flujo (Csikszentmihalyi, 2008).

El pensamiento visible se construye en torno una serie de principios o premisas entre las que Ritchhart y Perkins (2008) identifican las siguientes:

- El aprendizaje es consecuencia del pensamiento.
- El pensamiento eficaz no es solo una cuestión de habilidad sino más bien de voluntad y predisposición (hay que invertir en educar las cualidades del pensamiento).
- El desarrollo del pensamiento es una empresa social (que parte del individuo pero que se desarrolla en colaboración).
- Fomentar el pensamiento implica hacerlo visible.
- La cultura escolar da forma a lo que se aprende (a través de las expectativas, las conversaciones, las estructuras de aprendizaje, el entorno físico, etc.).
- Las escuelas deben fomentar la cultura de pensamiento.

Observar, analizar y cuestionar se convierten así en el punto de partida para cualquier proceso de aprendizaje, dotando al sistema de un carácter eminentemente activo.

Para estructurar el desarrollo de estas cualidades en contextos escolares existen diversas estrategias y técnicas que reciben el nombre de *rutinas de pensamiento*. Se trata de modelos o patrones básicos cerrados, muy estructurados y pautados con los que los alumnos comienzan a gestionar su pensamiento (reflexionando, visualizando, reviviendo, etc.). (Ritchhart, Church & Morrison, 2014).

Según Del Pozo (2009, p. 68), estas rutinas tienen pocos pasos, son fáciles de enseñar, aprender y recordar, y además se pueden utilizar repetidamente tanto en grupo como individualmente en multitud de contextos y situaciones.

Para organizar las distintas rutinas y estrategias que existen, Ritchhart, Church y Morrison (2014) proponen utilizar un criterio secuencial que se corresponde con el momento de la unidad en el que se utilizan. De esta forma diferencian, en primer lugar, las rutinas que sirven para presentar y explorar ideas (que se suelen utilizar al comienzo de la unidad). A continuación, recogen las rutinas que sirven para sintetizar y organizar la información (que permiten acceder a los conocimientos de manera más sencilla y eficaz durante el desarrollo del tema). Y finalmente, las rutinas que sirven para explorar ideas más profundamente (empleadas habitualmente al término de la unidad para consolidar los contenidos trabajados).

Entre las técnicas más representativas de cada uno de estos grupos encontramos las siguientes:

Tabla 5: Rutinas más representativas del enfoque de aprendizaje basado en el pensamiento visible

Rutinas que sirven para presentar y explorar ideas (ampliar, definir, etc.)	
<i>Veo - Pienso - Me pregunto</i>	Tras elegir el tema o contenido se pide a los alumnos que describan lo que ven (en una imagen, un vídeo, etc.). A continuación, se les pide que escriban lo que creen que está sucediendo. Y finalmente, algo que quieran saber acerca del tema.
<i>Puntos cardinales</i>	En primer lugar se solicita a los alumnos que expresen su entusiasmo (E) acerca del contenido en cuestión. A continuación, se les pide que muestren sus preocupaciones acerca de los obstáculos (O) que puedan presentarse. Después harán lo propio con las necesidades (N) que crean que requiere su puesta en práctica. Y finalmente, compartirán sugerencias (S) para su futuro desarrollo.
<i>Puente 3-2-1</i>	Se pide a los alumnos que piensen y recojan por escrito tres ideas, dos preguntas y una metáfora o analogía sobre el nuevo contenido a tratar. Al finalizar la unidad, se les vuelve a pedir lo mismo para realizar a continuación una valoración comparando los pensamientos iniciales y los finales.

Rutinas que sirven para sintetizar y organizar las ideas (clasificar, conectar, resumir, etc.)

<i>Palabra - Idea Frase</i>	Al finalizar una actividad se les pide que sinteticen el proceso en una palabra, una idea y una frase. Luego comparten sus pensamientos con otros compañeros.
<i>Color - Símbolo - Imagen (CSI)</i>	Se utiliza para potenciar la capacidad de expresión mediante información no verbal. Se les pide que sinteticen el proceso realizado mediante un color, un símbolo y una imagen respectivamente.
<i>Antes pensaba - Ahora pienso</i>	Se pide a los alumnos que expresen sus pensamientos acerca de un contenido particular antes y después de trabajar sobre él. Se busca contrastar ambas reflexiones y comprobar la forma en la que su pensamiento ha cambiado a lo largo del proceso.

Rutinas que sirven para explorar ideas más profundamente (investigar, diferenciar, etc.)

<i>Círculo de pun- tos de vista</i>	Consiste en elaborar un listado con distintos posibles puntos de vista desde los que podría ser analizada una situación (a partir de una imagen, un texto, un vídeo, etc.). A continuación, se solicita que los alumnos asuman cada punto de vista y compartan su opinión desde estos enfoques mientras el resto les plantea interrogantes sobre sus reflexiones.
<i>El semá- foro</i>	Implica someter una fuente de información (un texto, un vídeo, etc.) a un análisis de veracidad. Para ello se irán identificando aspectos contrastados (luces verdes), aspectos sospechosos que no parecen claramente fundamentados (luces amarillas) y aspectos contradictorios (luces rojas).
<i>Oración - Frase - Palabra</i>	Consiste en solicitar a los alumnos que a modo de síntesis elijan una oración que contenga la idea central del tema o la unidad, una frase que recuerde un momento emotivo y una palabra que consideren poderosa en relación a la temática trabajada.

Algunos autores como Swartz y Parks (1994) proponen emplear organizadores más estructurados para educar las *destrezas de pensamiento* de los

alumnos. Se utilizan para guiar procesos mentales más complejos y de mayor profundidad. Algunas de las más conocidas son las siguientes:

Tabla 6: Técnicas y organizadores para desarrollar las destrezas de pensamiento

<i>Partes – Todo</i>	Se utiliza para establecer relaciones entre los elementos de un sistema (función de cada parte, qué elementos pequeños forman parte del todo, etc.).
<i>Compara – Contrasta</i>	Se utiliza para identificar las similitudes y semejanzas entre dos conceptos comparados (aparición de categorías para la comparación, conclusiones, síntesis, etc.).
<i>Toma de decisiones</i>	Se utiliza para ayudar al alumnado en la toma de decisiones, valorando la necesidad de la decisión, las posibles alternativas, las consecuencias de cada opción, etc.

Todas estas estrategias utilizan organizadores gráficos más o menos estructurados que permiten visibilizar el pensamiento. Entre ellos los más habituales son los de carácter gráfico, destacando entre otros los mapas mentales y conceptuales, los diagramas de flujo, los diagramas de Venn, los diagramas de causa efecto (o Ishikawa) o técnicas como la de la telaraña.

Tal es el impacto de estos métodos visuales para visibilizar el pensamiento que su desarrollo exponencial, durante los últimos años ha dado origen a un nuevo campo de investigación denominado *Pensamiento visual*.

Este enfoque emplea técnicas de dibujo para representar la información de forma gráfica, creativa y llamativa, lo que permite hacer más eficaces los procesos mentales que conducen al aprendizaje. Entre las estrategias más habituales utilizadas desde este enfoque cabe señalar el uso de notas visuales (o sketchnotes) o el método *graphic recording*.

3.5 Comparación de aspectos más relevantes

Con la intención de facilitar su consulta, a continuación se recoge una tabla-resumen que incorpora las características más representativas de las metodologías activas analizadas en los apartados anteriores.

Para su configuración han sido tenidos en cuenta los aspectos descritos en los apartados anteriores que vendrían a sintetizar la esencia propia de cada enfoque metodológico.

Tabla 7: Resumen de las características más representativas de las metodologías activas analizadas

Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje dialógico (grupos interactivos)	Aprendizaje-servicio	Pensamiento visible
Control del aprendizaje por parte del alumno				
<p>Medio Elige estrategias de trabajo (las metas, los tiempos y las tareas son establecidos por el profesor)</p>	<p>Alto Elige metas, plantea actividades, investiga, propone soluciones y elabora productos.</p>	<p>Bajo No controla ningún aspecto crítico del aprendizaje (todo viene establecido por el profesor)</p>	<p>Alto Elige metas, plantea actividades, investiga, propone soluciones y elabora productos.</p>	<p>Medio Elige estrategias de trabajo (las metas, los tiempos y las tareas son establecidos por el profesor)</p>
Motivación				
<p>Intrínseca y extrínseca Interesa el aprendizaje de los demás y la recompensa</p>	<p>Intrínseca Generada por el interés que suscita el contenido en el alumno</p>	<p>Intrínseca y extrínseca Interesa la interacción con adultos y la recompensa</p>	<p>Intrínseca generada por el interés que suscita el contenido</p>	<p>Intrínseca generada por el interés que suscita el contenido</p>
Relaciones profesor-alumno				
<p>Jerárquicas El docente ocupa una posición superior en sus relaciones con los alumnos</p>	<p>De igualdad Se produce un intercambio de ideas en todas las direcciones</p>	<p>De igualdad Se produce un intercambio de ideas en todas las direcciones</p>	<p>De igualdad Se produce un intercambio de ideas en todas las direcciones</p>	<p>Escasas El proceso de aprendizaje es interno y personal. Solo interviene el alumno</p>

Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje dialógico (grupos interactivos)	Aprendizaje-servicio	Pensamiento visible
Relaciones alumno-alumno				
<p>De igualdad <i>Se produce un intercambio de ideas en todas las direcciones</i></p>	<p>De igualdad <i>Se produce un intercambio de ideas en todas las direcciones</i></p>	<p>De igualdad <i>Se produce un intercambio de ideas en todas las direcciones</i></p>	<p>De igualdad <i>Se produce un intercambio de ideas en todas las direcciones</i></p>	<p>No existen <i>Se trata de un proceso personal e individual de aprendizaje.</i></p>
Agrupamientos				
<p>Heterogéneos <i>Establecidos por el profesor en base a criterios académicos y relacionales.</i></p>	<p>Libres <i>Establecidos en función de las necesidades, los intereses, etc.</i></p>	<p>Heterogéneos <i>Establecidos por el profesor en base a criterios como el nivel académico, el género, la cultura, etc.</i></p>	<p>Libres <i>Establecidos en función de las necesidades, los intereses, etc.</i></p>	<p>No existen <i>Se trata de un proceso personal e individual de aprendizaje.</i></p>
Tipología de aprendizajes				
<p>Variada <i>Genera aprendizajes memorísticos y comprensivos</i></p>	<p>Aplicada <i>Genera aprendizajes funcionales</i></p>	<p>Variada <i>Genera aprendizajes memorísticos y comprensivos</i></p>	<p>Aplicada <i>Genera aprendizajes funcionales</i></p>	<p>Variada <i>Genera aprendizajes memorísticos y comprensivos</i></p>

Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje dialógico (grupos interactivos)	Aprendizaje-servicio	Pensamiento visible
Adquisición del conocimiento				
Cooperación <i>A través del apoyo en los miembros del grupo</i>	Experimentación <i>A través de la experimentación y el ensayo práctico</i>	Cooperación <i>A través del apoyo en los miembros del grupo</i>	Experimentación <i>A través de la experimentación y el ensayo práctico</i>	Metacognición <i>A través de la reflexión personal y el autoconocimiento</i>
Intención del aprendizaje				
Habilidades sociales <i>Consolidar y desarrollar habilidades sociales y cohesión grupal</i>	Funcionalidad <i>Proporcionar significatividad y funcionalidad a los contenidos</i>	Inclusión <i>Multiplicar y diversificar las interacciones entre alumnos y miembros de la comunidad.</i>	Solidaridad <i>Generar conciencia solidaria hacia la solución o mejora de problemas en el entorno</i>	Aprender a aprender <i>Comprender mejor en la que se aprende y optimizar los procesos mentales</i>
Nivel de autonomía en el aprendizaje				
Alto <i>Exige resolver situaciones complejas de manera autónoma</i>	Alto <i>Exige resolver situaciones complejas de manera autónoma</i>	Alto <i>Exige resolver situaciones complejas de manera autónoma</i>	Alto <i>Exige resolver situaciones complejas de manera autónoma</i>	Alto <i>Exige resolver situaciones complejas de manera autónoma</i>

Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje dialógico (grupos interactivos)	Aprendizaje-servicio	Pensamiento visible
Tipología de actividades				
Abiertas o cerradas <i>Según los intereses se pueden plantear de ambos tipos.</i>	Abiertas <i>Con múltiples soluciones y de carácter complejo</i>	Abiertas o cerradas <i>Según los intereses se pueden plantear de ambos tipos.</i>	Abiertas <i>Con múltiples soluciones y de carácter complejo</i>	Abiertas <i>Con múltiples soluciones y de carácter complejo</i>
Nivel de estructuración				
Muy estructurado <i>Utiliza técnicas concretas (1-2-4; lápices al centro, etc.)</i>	Poco estructurado <i>Se diseña un guion inicial que se desarrolla a lo largo del proceso</i>	Muy estructurado <i>Emplea un trabajo por estaciones con distintas tareas en cada una</i>	Poco estructurado <i>Se diseña un guion inicial que se desarrolla a lo largo del proceso</i>	Muy estructurado <i>Utiliza organizadores visuales muy definidos y técnicas pre-diseñadas</i>

3.6 Crónica de un fracaso anunciado y posibles explicaciones

A la vista de la información recogida en los apartados anteriores, las metodologías activas se nos presentan como la solución a la mayoría de los problemas que en la actualidad amenazan a la Educación. Sin embargo, teniendo en cuenta esto cabría preguntarse por qué su implantación en todos los contextos escolares todavía hoy no es una realidad.

El gran problema ante el que nos encontramos es que las metodologías activas han fracasado antes incluso de llegar a ser aplicadas de manera generalizada. Pero... ¿por qué? ¿Cuál es la razón por la que resulta tan difícil aplicar con éxito un planteamiento que los estudios científicos han demostrado eficaz?

En este sentido, según hacia dónde orientemos el foco de nuestro análisis será posible encontrar distintas explicaciones.

Así, por ejemplo, si comenzamos analizando la figura del profesorado descubriremos rápidamente que son muchos los docentes que tras intentar poner en práctica enfoques activos de aprendizaje han desistido en su empeño al no obtener los resultados esperados o al comprobar que el esfuerzo que implicaba su desarrollo superaba con creces sus previsiones.

Esta situación ha generado un abandono prematuro de las metodologías activas que ha hecho que muchos docentes retornen a los modelos tradicionales que representan su zona de confort y seguridad. Los profesores asumen que estos sistemas no son perfectos y que el aprendizaje que se genera quizá no sea muy duradero. Sin embargo, al menos en, ellos no hay lugar para sorpresas ni sensaciones desagradables (de desorientación, vértigo, desaliento, etc.) como las experimentadas al tratar de implementar los enfoques activos. En ellos todo está controlado y es más familiar. Este tipo de situaciones vienen a reforzar los comportamientos conservadores vinculados con el famoso refrán: *“más vale lo malo conocido, que lo bueno por conocer”*.

Por ello, debemos aceptar que en la actualidad existe un gran grupo de profesores decepcionados, que en su día creyeron en las metodologías activas y que, por un momento, sintieron la esperanza de que había otra forma de afrontar el proceso. Estos docentes se sienten engañados y difícilmente querrán volver a intentar dar el salto a las metodologías activas. Sin embargo, esto no es lo peor, ya que su mala experiencia sirve como modelo para otros que en vista de ello, ni siquiera se plantean intentarlo. Esta situación genera un bucle que se retroalimenta dando lugar a una atmósfera cargada de sensaciones negativas que no favorece ni fomenta el uso de metodologías activas.

Este escenario, además, genera un caldo de cultivo ideal para que surjan excusas en relación a la utilización de metodologías activas como consecuencia de la exageración de las malas experiencias (por ejemplo: *“implican mucho más trabajo”*, *“llevan mucho más tiempo”*, *“en el fondo no se aprende nada”*, *“son para gente más joven”*, etc.).

Las malas experiencias (propias o ajenas) pues, constituyen una de las razones de este aparente rechazo que, se intuye, parecen generar las metodologías activas entre el profesorado. Pero ¿qué origina estas malas experiencias? Una posible explicación podría estar relacionada con la comisión de errores du-

rante su aplicación como consecuencia de las carencias formativas del profesorado³². De hecho, Abellán y Herrada (2016) señalan esta razón como la principal causa del fracaso de las metodologías activas junto con la necesidad de generar una mayor colaboración entre el profesorado y la comunidad educativa en general.

Es evidente que este tipo de planteamientos exige una elevada formación por parte del docente. Sin ella corremos el riesgo de perder la perspectiva y, por consiguiente, cosechar los fracasos descritos con anterioridad. La inseguridad que generan estas carencias formativas lleva a muchos docentes a plantearse otros métodos menos complejos.

Las nuevas didácticas, independientemente de las virtudes pedagógicas que puedan tener, debilitan el control del maestro y aumentan el espacio de juego de los alumnos. Para explicar la adhesión de numerosos maestros a las didácticas tradicionales, no es necesario acudir a una ideología conservadora o a una rigidez personal frente al cambio. Un maestro que no domine las estrategias de los alumnos frente a las nuevas didácticas tiene buenas razones para mostrarse reticente. (Perrenoud, 2006, p. 147)

Al negarse a aplicar estos enfoques justificando una falta de formación los maestros hacen gala de una cierta responsabilidad hacia su profesión (ya sea por el bien de sus alumnos o por el suyo propio)³³. Pero lamentablemente no todos tienen tanta consideración y algunos se *lanzan a la piscina* sin comprobar antes si está llena o no. Este tipo de profesores suele ir saltando de una metodología a otra ante el primer contratiempo, sin valorar los perjuicios que para el alumnado tiene este *zapping metodológico*. La constancia y la confianza en el modelo resultan imprescindibles para una aplicación exitosa de cualquier sistema de enseñanza. De no ser así lo que estaremos transmitiendo implícitamente será precisamente lo contrario: falta de confianza en el sistema y desorientación.

Numerosos expertos señalan los peligros de considerar la escuela como un taller de pruebas en el que es posible aplicar a la ligera metodologías que aún no se dominan o cuya efectividad aún no ha sido demostrada por la comunidad científica internacional (Flecha, 2015). En este sentido, Yowell (en Torres,

³² Habrá veces en las que la aplicación de las técnicas será perfecta y sin embargo, los resultados no serán los esperados. En estos casos las causas podrían estar relacionadas con otros factores que desarrollaremos posteriormente.

³³ No obstante, en la actualidad la falta de formación ya no sirve como excusa teniendo en cuenta la gran cantidad de cursos, charlas y seminarios relacionados con las metodologías activas que los centros de formación del profesorado han ofertado durante los últimos años.

2017b) asegura de manera tajante que “los colegios no son laboratorios donde probar nuevas metodologías porque la innovación conlleva prueba y error, y, por lo tanto, fracasos. Son espacios de mucha relevancia donde nos jugamos mucho”.

Las iniciativas del profesorado en relación a las metodologías activas además, olvidan en muchas ocasiones una parte fundamental de las propuestas como es la evaluación. Un sistema de evaluación integrado, formativo, continuo y procesual permite disponer de instrumentos efectivos que recopilan información acerca del estado del aprendizaje y contribuyen a mejorarlo. Existen en la actualidad opiniones expertas que señalan el papel prioritario de este elemento para garantizar la aplicación exitosa de las metodologías activas recomendando incluso comenzar a generar procesos de cambio asociados a la evaluación-calificación, para después implantar enfoques más activos de aprendizaje (Pérez-Pueyo, 2018).

Por otro lado, en el proceso de búsqueda de posibles explicaciones que puedan aclarar el fracaso actual de las metodologías activas conviene ahora orientar el foco hacia la propia Administración educativa. Así, desde las distintas publicaciones elaboradas por el Ministerio de Educación actualmente se insta al profesorado a aplicar este tipo de enfoques:

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos. (Orden ECD 65/2015, Anexo II)

Como consecuencia de ello las Administraciones educativas fomentan la formación del profesorado en estas metodologías a través de los cursos ofertados por los centros de formación distribuidos por el territorio nacional (tanto de manera presencial como online).

Sin embargo, contrariamente a lo que cabría esperar a la vista de las anteriores actuaciones, las Administraciones no favorecen las condiciones necesarias para que estas metodologías puedan llevarse a cabo en los centros educativos. Así, las elevadas ratios de alumnos por aula, la rigidez de los horarios o las interminables jornadas laborales hacen muy difícil la aplicación efectiva de estas metodologías en contextos escolares ordinarios. Estas situaciones impiden desarrollar adecuadamente procesos tan básicos para estos enfoques como la coordinación entre el profesorado, la preparación de materiales o la atención individualizada.

Finalmente, si continuamos con este análisis sobre las posibles causas del fracaso de las metodologías activas será preciso orientar el foco ahora hacia otro de los grandes implicados en el asunto: el alumno.

De este modo conviene recordar que, como se ha visto en apartados anteriores, los enfoques activos actualizan el papel que desempeñan éstos en relación a su aprendizaje. Este cambio en el rol puede generar cierto malestar en algunos de ellos (Perrenoud, 2006), especialmente en los que mejor se habían adaptado al sistema tradicional: los alumnos excelentes. Esta oposición inicial de rechazo es comprensible cuando entendemos el esfuerzo que les ha supuesto integrar las reglas del modelo tradicional (interiorizar patrones de comportamiento, anticipar lo que espera el profesor del alumno, identificar las recompensas y los castigos, etc.). Ahora que ya las dominaban, tener que volver a la situación de partida y empezar de nuevo no resulta a priori muy tentador. Sin embargo, estos alumnos tienen una gran capacidad de adaptación y tardarán poco en aprender a moverse en el nuevo contexto.

Para quienes este cambio resulta especialmente interesante es para aquellos otros que no habían querido (o podido) encajar en el sistema tradicional. A no ser que estén demasiado alienados por las constantes reprimendas del profesor (*“toda la culpa es tuya”*, *“debes esforzarte más”*, etc.) estos alumnos no se opondrán al cambio. Al contrario, lo recibirán con entusiasmo y curiosidad ya que éste solo puede traer consecuencias positivas: no pierden nada con probar una alternativa, porque nada han logrado con el sistema tradicional.

Ahora bien, para que este cambio no constituya un nuevo fracaso es preciso tener en cuenta las exigencias que, en términos de habilidades y competencias de los alumnos, lleva implícita la aplicación de las metodologías activas. En este sentido, la aplicación exitosa de los enfoques activos de aprendizaje requiere que el alumno disponga de una serie de cualidades o competencias adecuadamente desarrolladas y puestas a punto. Así, trabajos como los de Kirschner, Sweller y Clark (2006) o Clark, Kirschner y Sweller (2012) ya apuntan en esta dirección al señalar los peligros de aplicar este tipo de planteamientos con alumnos inexpertos o con poca relación con el contenido a tratar. De igual manera, otros como Blumendfeld et al. (1991) o Randi y Corno (2000) afirman que sin un correcto dominio de la capacidad para gestionar los procesos de autoaprendizaje este tipo de planteamientos no tendrían sentido ya que ésta es una de las principales exigencias de los mismos.

Tanto éstos como otros aspectos de interés serán abordados con mayor profundidad en los siguientes capítulos.

Segunda parte

Propuesta didáctica

Capítulo IV

Construyendo puentes:
Por una transición coherente y racional basada en
la autonomía

“Debemos ir con las riendas tensas,
y refrenando el vuelo.
Porque no es lo que importa llegar pronto, ni solo;
sino llegar con todos y a tiempo”.

León Felipe (1920)

4.1 Los cimientos del puente

Llegados a este punto resulta conveniente recordar la célebre conversación ocurrida en el bosque de Tulgey entre el gato de Cheshire y Alicia Kingsleigh recogida en la fantástica obra de Lewis Carroll titulada *“Alicia en el país de las maravillas”*. Así, cuando la protagonista pregunta por el camino a seguir al enigmático felino éste le responde que eso depende en gran medida del lugar al que desee llegar. Ante la respuesta dubitativa de Alicia que afirma no importarle demasiado el sitio, el gato responde magistralmente que entonces tampoco importa mucho el camino a tomar.

En el panorama educativo actual nos encontramos con un gran número de profesores desorientados que desean dar un giro a su práctica docente pero no tienen muy claro el camino a escoger. Las metodologías activas descritas en el apartado anterior suponen un buen horizonte hacia el que dirigir nuestros pasos, sin embargo la distancia entre el punto de partida y el de llegada se antoja quizá insalvable para algunos docentes bienintencionados que se quedan por el camino. Se hace necesario establecer **un puente entre las realidades y las utopías**. Pese a que el objetivo es claro, acercar posturas o planteamientos tan radicalmente opuestos como los enfoques tradicionales y las metodologías activas siempre es complejo.

Por ello, y teniendo en cuenta la especial sensibilidad del material con el que estamos trabajando y las repercusiones que para los alumnos pueden tener nuestras decisiones, se hace imprescindible mantener en todo momento una actitud prudente. En esta ocasión se hacen más ciertas que nunca las enseñanzas recogidas en los versos escritos por León Felipe. Así pues, si queremos llegar a la meta con garantías de éxito se hace imprescindible respetar los tiempos de aprendizaje, dejando un periodo de transición en el que los alumnos vayan cogiendo confianza, se vayan adaptando a la nueva forma de trabajar y finalmente, vayan desarrollando los prerrequisitos necesarios para afrontar los retos que plantean las metodologías activas.

En este último aspecto reside la clave principal para comenzar a solucionar el problema: si sabemos dónde queremos llegar, finalmente hallaremos el

camino. Pero si no tenemos claro el destino quizá descubramos que en realidad estamos perdidos.

Así pues, ante la inexistencia de un camino previo que nos lleve hacia nuestro objetivo, es preciso “*hacer camino*”. Y para ello, debemos comenzar por el final, descifrando y desglosando nuestras metas para identificar los subprocesos y pasos intermedios que es preciso desarrollar previamente para alcanzarlas. Esto permitirá cimentar y consolidar los aprendizajes posteriores.

En el caso que nos ocupa este proceso previo pasa por identificar los condicionantes que determinan el adecuado aprovechamiento por parte del alumno de los enfoques basados en las metodologías activas.

Como se ha podido comprobar en el apartado anterior, la bibliografía publicada en relación a las metodologías activas es realmente extensa; sin embargo, esta se centra casi exclusivamente en describir la manera de ponerlas en práctica en el aula. En este sentido, es evidente que para hacer efectivo el cambio, los docentes deben llevar a cabo un proceso de formación personal que les haga verdaderos expertos conocedores de las nuevas técnicas de enseñanza. Pero... ¿es esto suficiente? ¿Qué hay de los alumnos? ¿Acaso están preparados ellos para afrontar con garantías de éxito la aplicación de las metodologías activas? ¿Disponen de los recursos y herramientas necesarios para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se les van a presentar durante el desarrollo de estos nuevos enfoques?³⁴

Resulta sorprendente (y preocupante al mismo tiempo) a la vista de las publicaciones sobre la temática que nadie se haya parado a pensar en los prerrequisitos o competencias que la aplicación de estas técnicas basadas en enfoques activos de enseñanza exigen al alumno. Como ya hemos mencionado en anteriores apartados, resulta gravemente imprudente aplicar métodos de enseñanza a la ligera, sin prever ni analizar de antemano las exigencias que estos sistemas pudieran tener.

Si decidimos aplicar estos enfoques cuando nuestros alumnos aún no están suficientemente preparados, lo único que conseguiremos será generar en ellos una sensación de fracaso, frustración y pérdida de tiempo que supondrá un lastre difícil de superar³⁵. De igual manera, sentimientos similares aparece-

³⁴ Existen algunas publicaciones genéricas que tratan el tema apuntando términos ambiguos como “*las competencias del siglo XXI*”, “*las competencias del futuro*” y otros similares. Sin embargo, apenas profundizan en su desarrollo aplicado.

³⁵ Y de nuevo, representaría un ejemplo de *pedagogía venenosa* que genera indefensión aprendida en los alumnos, que construyen su percepción de autoeficacia en base a juicios erróneos. Es momento aquí para recordar la famosa frase atribuida a Albert Einstein que afirmaba que “todo el mundo es un genio.

rán también en aquellos docentes bienintencionados que, a pesar de sus magníficos esfuerzos, comprueben cómo las metodologías aplicadas no obtienen los resultados esperados aun habiéndolas puesto en práctica al pie de la letra, echando por tierra su confianza en las nuevas metodologías activas y haciéndoles desistir en sus intentos.

Por ello, y con la intención de tender puentes acercando los dos extremos de este precipicio educativo en el que nos encontramos, la presente investigación pretende estructurar un modelo de transición hacia las metodologías activas que respete los ritmos naturales de aprendizaje, identificando en primer lugar los prerequisites cognitivos, conductuales y actitudinales que exigen estos enfoques para su total aprovechamiento y diseñando en segundo lugar una secuencia lógica de estrategias de trabajo integradas que desarrollen dichos requerimientos.

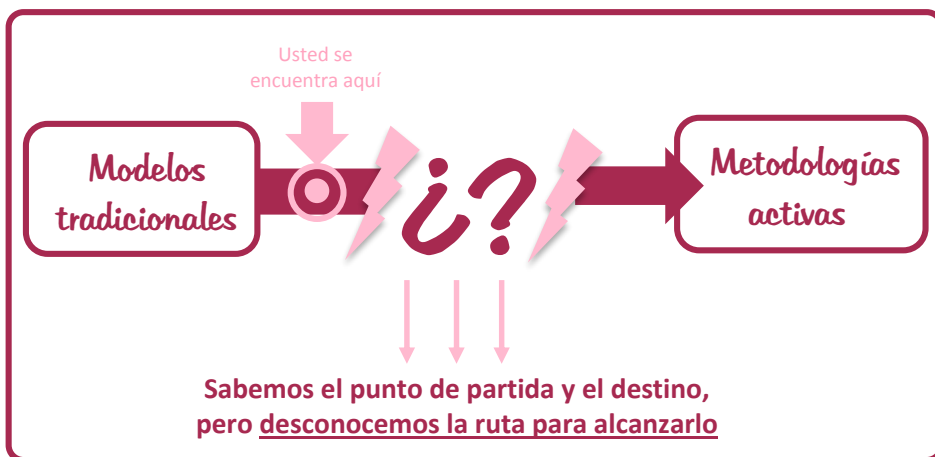


Figura 1: Estado actual de la problemática en torno a las metodologías activas

Para poder comprender el sentido de las estrategias que incorpora la propuesta, a lo largo de este capítulo se irán describiendo los pilares fundamentales sobre los que se sustenta ésta.

4.2 Factores críticos de las metodologías activas

Tras realizar un análisis exhaustivo de la bibliografía especializada publicada en torno al tema de las metodologías activas³⁶, queda patente la escasez de estudios existentes que investiguen en profundidad los factores críticos que

Pero si juzgas a un pez por su habilidad para subir a un árbol vivirá toda su vida creyendo que es un estúpido”.

³⁶ Consultar el Capítulo III: Imaginando utopías: las metodologías activas como meta final.

condicionan el desarrollo de estos enfoques desde el punto de vista de las exigencias evolutivas de los alumnos.

Quizá, los aportes más interesantes en relación a esta problemática los hayan realizado trabajos como los de Kirschner, Sweller y Clark (2006) o Clark, Kirschner y Sweller (2012) al cuestionar la eficacia de los modelos de enseñanza activos que se sustentan en la ausencia de instrucción directa. Estos autores señalan que propuestas como el aprendizaje por descubrimiento, la experimentación, el aprendizaje basado en problemas o los proyectos son menos eficaces desde el punto de vista del aprendizaje que los modelos de enseñanza tradicional en los que la figura del docente ejerce una influencia mucho más activa durante la fase de instrucción.

Los estudios parecen indicar que cuando el alumnado es inexperto y tiene una escasa relación con el contenido a tratar o no lo domina suficientemente, un proceso guiado, en el que existe un feedback recurrente y orientado por parte del profesor y en el que se incorporan explicaciones explícitas con ejemplos genera menos confusión, menos incertidumbre y menos frustración, así como una mayor capacidad de transferencia (Alfieri, Brooks, Aldrich, & Tenenbaum, 2011; Klahr & Nigam, 2004; Moreno, 2004; etc.)³⁷. Investigaciones mucho más amplias como la llevada a cabo por Hattie (2015) parecen confirmar estos hallazgos.

Esta situación parece mostrarnos un primer requisito a tener en cuenta para la aplicación de enfoques basados en las metodologías activas, vinculado en este caso al dominio del contenido. Un segundo aporte podríamos encontrarlo entre los trabajos de Randi y Corno (2000) al tratar las implicaciones de propuestas como el ABP. Estos expertos en la temática señalan que este enfoque a menudo realiza complejas demandas cognitivas y requiere de los alumnos adoptar estrategias voluntarias de autogestión para alcanzar sus metas.

En este sentido, autores como Blummendfeld et al. (1991) aseguran que en estas propuestas los alumnos deben ser mucho más responsables para guiar y controlar sus propias actividades y focalizar su trabajo en la creación de situaciones de aprendizaje durante largos periodos de tiempo.

³⁷ Autores como Hmelo-Silver, Duncan y Chinn (2007) puntualizan el estudio de Kirschner, Sweller y Clark argumentando que enfoques como el ABP o el Aprendizaje por cuestionamiento no tienen nada que ver con el Aprendizaje por descubrimiento. En los primeros existe un proceso claro y definido de andamiaje o scaffolding curricular mediante el cual el docente interviene de manera indirecta seleccionando de manera consciente e intencional los contenidos a presentar, el momento de hacerlo, la complejidad de los mismos, etc.; mientras que en el segundo este proceso no se encuentra presente y en efecto, se corre el riesgo de generar un espacio propicio para que aparezcan algunas de las situaciones descritas con anterioridad.

Como señalan Randi y Corno (2000) los enfoques activos de aprendizaje (como el ABP) ofrecen a los estudiantes la oportunidad de implicarse en procesos de autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, sin una adecuada instrucción y enseñanza de las estrategias de aprendizaje autorregulado algunos estudiantes correrán el riesgo de no estar preparados para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que estos enfoques ofrecen.

Esta situación nos devuelve de nuevo al primer requisito identificado con anterioridad añadiéndole un nuevo matiz: la inexperiencia o la falta de dominio como factor crítico no solo debe ser tenida en cuenta en relación al contenido a tratar, sino también desde el punto de vista de los procesos mentales y organizativos que exige la puesta en práctica de procesos activos de aprendizaje. De este modo, aunque el contenido a trabajar sea conocido para los alumnos, la aplicación del enfoque activo no será eficaz en tanto en cuanto éstos no dominen las técnicas y procesos mentales que exige el trabajo autónomo y autorregulado.

Ante la necesidad de establecer un marco de trabajo aproximado que pueda servir como punto de partida para identificar los aspectos críticos que es preciso trabajar en el aula previamente para la aplicación exitosa de enfoques activos de aprendizaje; a continuación se recoge un listado preliminar de factores elaborado a partir de las observaciones y el análisis de las metodologías activas más relevantes en la actualidad.

Como se puede observar el dominio de la autogestión de los procesos de aprendizaje posee una mayor complejidad, a tenor de las distintas dimensiones identificadas que requiere desarrollar. En este sentido, los factores que pueden condicionar el hecho de que un contenido sea conocido para el estudiante son sencillos y se vinculan fundamentalmente con la forma de asentar y consolidar los aprendizajes. Sin embargo, el dominio de los procesos implicados en la autogestión del aprendizaje representa una realidad poliédrica que es preciso saber manejar en el aula para obtener el máximo beneficio en términos educativos.

Es precisamente esta complejidad por la que en el marco de nuestra propuesta de trabajo recomendamos comenzar a construir los puentes que permitan acercar los enfoques tradicionales y las metodologías activas potenciando en el aula el aprendizaje de los elementos vinculados con la autogestión del aprendizaje que, en última instancia, giran en torno al desarrollo de la autonomía del alumnado.

Tabla 8: Condicionantes o prerequisites para aplicar metodologías activas

Dimensiones a desarrollar	<i>Dominio del contenido</i>	<i>Dominio de los procesos de autogestión del aprendizaje</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación y toma de contacto previa con el contenido a trabajar • Andamiaje - Scaffolding (presentación ordenada y escalonada de los contenidos) • Gestión del feedback externo (hacia la progresiva autoevaluación) 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía personal para el trabajo diario • Iniciativa personal y curiosidad investigadora • Capacidad de previsión y anticipación • Capacidad de liderazgo • Capacidad de planificación y organización a medio y largo plazo • Control atencional • Capacidad para interpretar información de retroalimentación • Flexibilidad y capacidad para la improvisación • Habilidades sociales • Capacidad de decisión y resolución de problemas • Implicación, compromiso y responsabilidad hacia el aprendizaje • Conciencia social • Madurez evolutiva • Capacidad para reflexionar sobre la forma de aprender (metacognición) • Autodisciplina • Autorregulación, automonitorización y autocontrol emocional • Autoconocimiento (autoestima, autoconcepto, etc.) • Percepción de autoeficacia (o expectativas de éxito)

4.3 La autonomía como eje vertebrador del proceso

Para poder acotar nuestra intervención es preciso establecer un punto de partida que actúe como referente a lo largo del proceso. Un eje vertebrador que suponga un lugar visible y común, reconocible para todos y al que podamos volver cuando nos sintamos perdidos. En definitiva, un lugar que haga las veces de faro, en el que podamos encontrarnos y sentirnos seguros y a partir del cual podamos comenzar a construir los puentes que separan los enfoques tradicionales de las metodologías activas.

Siendo coherentes con este planteamiento estamos convencidos de que este punto de partida debe ser el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

¿Y por qué la autonomía? Cabe señalar en este punto que la autonomía constituye un elemento fundamental para el desarrollo de la personalidad. Así lo consideran expertos como Maslow (1943), que sitúa las necesidades de autorrealización de las personas (vinculadas estrechamente con el desarrollo de la autonomía) en el lugar más elevado de su modelo piramidal. También desde el marco de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2017) se considera que la autonomía, junto con la percepción de competencia y las relaciones sociales, constituyen las necesidades psicológicas básicas que condicionan el crecimiento personal.

En base a estas consideraciones, la decisión de construir una propuesta de intervención educativa en torno al desarrollo de la autonomía del alumnado ya estaría más que justificada. Sin embargo, esta iniciativa ha estado motivada también por otros condicionantes. Por un lado, como ya hemos visto, estarían los enfoques de aprendizaje participativos que exigen al alumnado desarrollar una serie de habilidades que le proporcionen una cierta capacidad para actuar de manera autónoma (tomar decisiones, asumir consecuencias, planificar actividades, etc.). La autonomía en estos enfoques está presente casi en cualquier situación, aunque se manifiesta de diferentes formas según el rol que desempeñe el alumno.

Por otro lado, las nuevas concepciones de la inteligencia asumen que en la actualidad ser inteligente está más relacionado con la eficacia en la toma de decisiones que con la simple memorización de información, por lo que de nuevo la autonomía se presenta como un factor crítico para el desarrollo de un aspecto de la personalidad tan importante como el intelecto.

Finalmente, y desde el punto de vista estrictamente académico-curricular, encontramos numerosas referencias a la autonomía en la legislación educativa que justifican una intervención de este tipo ya que, además, ésta es la

base de las competencias clave que garantizan el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Para una mejor comprensión de estos razonamientos, a continuación se analizarán con mayor profundidad y detenimiento cada una de estas decisiones.

4.3.1 Una decisión eficiente

Si analizamos los factores críticos que condicionan la utilización de las metodologías activas parece claro que existe una compleja red de interrelaciones que los mantiene conectados unos con otros. Sin embargo, de entre todos estos factores la autonomía del alumno es la que presenta quizá un carácter más transversal.

En este sentido, aspectos como la iniciativa personal, la capacidad para resolver problemas o la responsabilidad en el aprendizaje por citar algunos, son elementos críticos que se relacionan entre sí, pero que al mismo tiempo también lo hacen con la autonomía. Lo mismo sucede con otros como la metacognición, las habilidades sociales o la anticipación.

Esta compleja red de conexiones cruzadas genera que la autonomía pueda actuar simultáneamente como condicionante previo y como consecuencia dando lugar en cualquiera de los casos un bucle que se retroalimenta:

Este carácter transversal que posee la autonomía le otorga una posición central convirtiéndola en un factor clave para el desarrollo de prácticamente todas las modalidades de metodologías activas. Desde el punto de vista educativo esta cualidad supone una ventaja muy interesante ya que permite maximizar la eficacia y eficiencia de los procesos de enseñanza, al darnos la oportunidad de concentrar los esfuerzos en el desarrollo de un elemento común que sienta las bases para desarrollar cualquier metodología activa en el futuro, sin cerrar la puerta a ninguna de ellas.

4.3.2 Una decisión inteligente

El hecho de implicar activamente al alumnado en el proceso de aprendizaje (característica principal de cualquier metodología activa) requiere que éste ponga en funcionamiento toda su inteligencia.

En este sentido, conviene señalar que el concepto de inteligencia ha sido uno de los asuntos que mayor debate ha generado entre los psicólogos durante los últimos tiempos. Tras superar la primera mitad del siglo caracterizada por una concepción unitaria de la inteligencia (época dorada de los test y las medi-

das como el C.I.), comenzaron a aparecer otras posibles explicaciones más flexibles que consideraban que reducir la valoración de la inteligencia a una simple expresión numérica no era un método válido ni representativo de la verdadera capacidad del individuo.

A partir de los estudios de Gardner comenzó a extenderse la idea de que el intelecto podría estar formado en realidad por diferentes factores o inteligencias cualitativamente diferentes que interactúan entre sí, lo que dio lugar a la conocida *teoría de las inteligencias múltiples* (Gardner, 1987) a través de la cual se define la inteligencia como “*la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural*” (Gardner, 2011, p. 27)³⁸.

Este enfoque asume que el concepto de inteligencia se presenta en dos dimensiones diferentes: una de carácter personal o biológico y otra de carácter contextual. Así, por un lado, las personas presentan una serie de potenciales biológicos que definirán sus interacciones, las soluciones que imaginen o los productos que sean capaces de elaborar. Sin embargo, como potenciales que son, estas cualidades podrán realizarse o no en función del contexto cultural en el que se hallen estas personas³⁹.

El enfoque de las inteligencias múltiples fue evolucionando de manera paralela a los planteamientos constructivistas que planteaban un desarrollo más integral de la personalidad, diferenciando cinco capacidades o ámbitos de desarrollo sobre los que trabajar. De este modo, además de los aspectos puramente cognitivo-intelectuales se comenzaron a valorar también elementos vinculados con los aspectos afectivo-motivacionales, psicomotrices, de relaciones interpersonales y de inserción social (Coll, 1991; Coll et al., 1993).

³⁸ Gardner (1987) identifica hasta siete ámbitos o dimensiones distintas a través de los cuales la persona puede expresar su inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. El propio Gardner (2011) señala que este listado es un intento preliminar de organizar toda la información arrojada por sus investigaciones y deja la puerta abierta a posibles reajustes o subdivisiones. Insiste en que lo verdaderamente relevante de su teoría es la noción de pluralidad del intelecto. Ante esta posibilidad, Goleman (1996) plantea la posibilidad de ampliar este espectro de inteligencias añadiendo una octava vinculada con la capacidad del individuo para gestionar las emociones: la inteligencia emocional

³⁹ La inteligencia o inteligencias son, por tanto, siempre el resultado de una interacción entre las tendencias biológicas y las oportunidades de aprendizaje que existen en una cultura (Kornhaber, Krechevsky & Gardner, 1990). Pero la influencia del contexto no solo se limita a estas cuestiones, sino que también interviene en el modelamiento de la inteligencia a nivel cultural, definiendo el valor que se otorga a los productos elaborados. Este condicionamiento cultural genera que el concepto mismo de inteligencia no sea igual en todas las partes del mundo, ya que lo que puede ser considerado inteligente para unas sociedades, podría no serlo para otras (ejemplo de relativismo cultural).

Las teorías de Gardner unidas al creciente empuje de los enfoques constructivistas hicieron posible el surgimiento de nuevas y más variadas definiciones del concepto de inteligencia. Desde nuestro punto de vista resulta especialmente interesante la reflexión que aporta Marina (2012) acerca del concepto señalando que la “inteligencia es la capacidad de dirigir bien el comportamiento, eligiendo las metas, aprovechado la información y regulando las emociones” (p. 19). Desde esta perspectiva, es inteligente aquella persona que no solo posee conocimientos, sino que es capaz de movilizar todos sus recursos para alcanzar un objetivo, el cual, por otro lado, también debe haber sido seleccionado de acuerdo a un análisis coherente y realista de la situación⁴⁰.

En este sentido, el propio Marina (2012) señala que “aprender no es almacenar cosas en la memoria, sino saber hacer cosas. Una de ellas, por supuesto, es repetir lo almacenado, pero es la destreza más pobre” (p. 88). El verdadero potencial de la inteligencia se despliega cuando la persona es capaz de aplicar lo guardado, combinarlo, pensar a partir de ello y elaborar una respuesta lo más eficaz posible.

Así pues, el hecho de hacer que el alumno participe activamente en el aprendizaje implica que desarrolle su autonomía, ya que le situará ante situaciones en las que tendrá que elegir y no simplemente recitar de memoria. Pero al mismo tiempo también le dará la oportunidad de poner en práctica su inteligencia en el sentido más amplio de la misma

Haciendo un ejercicio de simplificación, podemos concluir que esta nueva concepción de la inteligencia implica que ser inteligente es ser capaz de tomar decisiones inteligentes, estando éstas definidas entre otras cuestiones por:

- Una adecuada selección de objetivos.
- Un análisis racional de las consecuencias de los propios actos.
- Un óptimo aprovechamiento de los recursos personales disponibles.

Desde este enfoque y a la vista de esta serie de condicionantes, los conceptos de inteligencia y autonomía quedan irremediabilmente encadenados el uno al otro. A medida que la persona se vuelve más inteligente progresivamente irá tomando por sí mismo decisiones más eficaces, más eficientes y, por lo tanto, más acertadas; lo cual es la base del concepto de autonomía.

⁴⁰ Para el autor “la evaluación de una inteligencia no puede hacerse solo por su habilidad para conseguir sus objetivos, sino por su talento al elegirlos” (Marina, 2012, p.20).

El propio Marina (2012) profundiza en este planteamiento al identificar la existencia de dos niveles de actuación diferentes (inferior y superior) que le permiten hablar de dos tipos distintos de inteligencia:

- Inteligencia generadora o computacional: actúa a nivel inconsciente y, por lo tanto, en un nivel inferior. Se rige por los sistemas afectivos, cognitivos y motores. Lanza ideas y alternativas constantemente para solucionar las situaciones-problema a las que se enfrenta la persona.
- Inteligencia ejecutiva: actúa a nivel consciente y, como consecuencia de ello, en un nivel superior. Selecciona entre las alternativas propuestas por la inteligencia generadora, aquella que mejor se adapte a la situación y que en base a la experiencia y a la memoria acumulada, permita obtener a priori mejores resultados.

De este enfoque se desprende la posibilidad y necesidad de “entrenar” estas inteligencias (Marina, 2012, p. 83). En el caso de la inteligencia generadora el objetivo pasaría por hacerla fértil, eficiente y dócil (de manera que sea capaz de proponer múltiples soluciones para cada situación, siendo éstas lo más realistas y aplicables que sea posible)⁴¹. Y en el caso de la inteligencia ejecutiva se buscaría dotarla de buenos criterios de evaluación que le permitan ser cada vez más eficaz (y que sus decisiones siempre tengan como consecuencia resultados positivos)⁴².

La inteligencia ejecutiva (determinada como es lógico por las funciones ejecutivas) condiciona la gestión de los comportamientos y es precisamente aquí donde reside su importancia: aunque no podemos controlar las emociones (ya que estas pertenecen al plano del inconsciente) sí que es posible (gracias a nuestro cerebro ejecutivo) aprender a controlar las conductas asociadas a las mismas y, por tanto, liberarnos del yugo de las emociones y los instintos.

⁴¹ De nada sirve una inteligencia generadora pobre que solo plantea una única posible solución. Pero de igual modo, tampoco sirve de nada una inteligencia generadora muy fértil que plantea muchas posibles alternativas, pero todas ellas descabelladas ya que la inteligencia ejecutiva tendrá que rechazarlas.

⁴² Conviene aclarar que, en sentido estricto, las decisiones de la inteligencia ejecutiva son siempre acertadas, aunque no obtengan buenos resultados ya que se basan en una decisión analítica y objetiva.

Si la respuesta emitida no obtuvo buenos resultados, el problema se debe a que el sistema aún no disponía de información suficiente (en forma de experiencia) como para valorar todas las posibles consecuencias. Se requiere, por tanto, mayor entrenamiento; mayor experiencia y memoria para aplicar nuevas soluciones en situaciones similares. De ahí la necesidad de entrenar la inteligencia ejecutiva para hacerla cada vez más eficaz.

El uso adecuado de esta capacidad supone alcanzar la auténtica autonomía, ya que la verdadera liberación o independencia no es aquella que se alcanza al librarse de los agentes externos sino al hacerlo de los propios condicionamientos internos determinados biológicamente (instintos, emociones, etc.).



Figura 2: Representación gráfica de la relación entre autonomía e inteligencia

4.3.3 Una decisión competente

Si tomamos como referencia el marco establecido por las políticas de convergencia europeas en materia de educación, parece claro que uno de los principios más esenciales que en la actualidad dirigen los sistemas educativos es lograr que los estudiantes sean capaces de adquirir 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). La consecución de este ambicioso objetivo pasa inevitablemente por que el alumno vaya adquiriendo progresivamente una mayor autonomía en la toma de decisiones personales.

Esta progresiva *autonomización* está muy vinculada con el proceso de *aprender a aprender*, o lo que es lo mismo, con la capacidad para autorregular su proceso de aprendizaje (Aebli, 2001; Jorba & Casellas, 1997; Núñez, Solano, González-Pineda & Rosário, 2006; Pozo, 1990; Rodríguez-Gayarre, 2001; Shunk & Zimmerman, 1994, 1998, 2008; Zimmerman, 2002). En la actualidad, parece haber un cierto consenso en torno a la importancia de estos aprendizajes:

Si tuviéramos que elegir un lema, un mantra que guiara las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado (...) entre educadores e investigadores (...) sería el que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender. (Pozo & Monereo, 1999, p. 11).

Sea como fuere las conclusiones de este debate, a nivel europeo han dejado huella en los currículos educativos de los distintos países miembros que recogen de manera más o menos explícita los acuerdos alcanzados. En el caso español, esta influencia puede verse reflejada en el hecho de que las sucesivas reformas educativas impulsadas incorporan 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.

Por su parte, la actual LOMCE (2013) recoge estas indicaciones y hace hincapié en la orientación que deben tomar las enseñanzas en la escuela hacia la autonomía:

El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio (...). La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras. (LOMCE, 2013, preámbulo).

Esta idea se ve concretada al incluir 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). La esencia de 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:

Tabla 9: Objetivos curriculares vinculados con el fomento de la autonomía

Objetivo c) de Educación Infantil (LOMCE, 2013, art. 13)

c) *Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.*

Objetivo b) de Educación Primaria (LOMCE, 2013, art. 18)

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.*

Objetivos b) y g) de Educación Secundaria (LOMCE, 2013, art. 23)

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.*

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.*

Objetivos b) y k) de Bachillerato (LOMCE, 2013, art. 33)

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.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

Pese a que como se ha podido comprobar la LOMCE (2013) incorpora numerosas menciones explícitas al enfoque emprendedor, lo cierto es que lamentablemente al igual que ha sucedido con las anteriores leyes educativas, estos planteamientos parecen haber continuado siendo ignorados sistemáticamente. Esta situación podría atribuirse, como señalan numerosas voces críticas con la norma, al trasfondo político e ideológico que desprende esta ley, acusándola de tergiversar el enfoque del emprendimiento para convertir la escuela en un granero de trabajadores, algo propio de los enfoques capitalistas y neoliberales cuyos elementos prioritarios giran en torno a la economía, el mercado, la rentabilidad y la empresa (Díez, 2014; Torres, 2014; Torrego, 2013; Rodríguez-Martínez, 2014).

Esta tendencia habría terminado por generar lo contrario de lo que se podría esperar desde un planteamiento educativo (aunque justo lo que pretendería un enfoque mercantil): sujetos poco críticos, dependientes y fácilmente moldeables para su futura empleabilidad (Gimeno, 2014; Subirats, 2014).

Sea como fuere, todas las disposiciones establecidas por las normativas de ámbito nacional en materia de educación (como son la LOMCE, 2013 y el Real Decreto 126/2014), éstas son concretadas posteriormente en el marco de las Comunidades Autónomas. En este sentido, destacan los esfuerzos llevados a cabo en regiones como Castilla y León para asegurar el adecuado desarrollo de los aspectos vinculados con la adquisición de autonomía. Así, mediante la Instrucción de 30 de agosto de 2013 se establecen una serie de orientaciones pedagógicas y se determinan las actuaciones dirigidas a fomentar la cultura emprendedora, entre las que destacan las siguientes:

- Fomentar la autonomía de los alumnos compaginando las directrices con la aceptación de sus decisiones, haciéndoles partícipes del protagonismo y responsabilidad de un proceso y ayudándoles a tomar conciencia de su capacidad de decisión.
- Diseñar y definir la participación de los alumnos en las diferentes tareas y actividades.

- Presentar tareas asequibles a las posibilidades y capacidades de los alumnos, que supongan entrenar la planificación, fijar metas y estimular la motivación de logro.
- Utilizar la autoevaluación de forma frecuente para promover la capacidad de juzgar y valorar los logros respecto a una tarea determinada.
- Poner en valor y premiar el sentido de la iniciativa y el desarrollo de capacidades tales como la creatividad, la asunción de riesgos, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

Sin embargo, aunque como hemos visto las actuales normativas en materia de educación están salpicadas por distintas referencias al aprendizaje permanente a lo largo de la vida (y como consecuencia de ello, al desarrollo de la autonomía) el ejemplo más claro de esta influencia lo encontramos asociado al concepto de las *competencias clave* (o *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)

La adquisición de estas competencias por parte del alumno 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” (European Commission, 2005).

Con el objeto de facilitar su desarrollo en los centros escolares las instituciones europeas concretaron una serie de dominios competenciales que posteriormente los países participantes incorporaron en sus currículos de formas diversas. 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 10: Concreción de las Key Competences europeas en las distintas leyes españolas

Key competences	LOE (2006)	LOMCE (2013)
Communication in the mother tongue	Competencia en comunicación lingüística	Comunicación lingüística
Communication in the foreign language		
Mathematical literacy and basic competences in science and technology	Competencia matemática	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	
Digital competence	Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital
Interpersonal and civic competences	Competencia social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas
Cultural expression	Competencia cultural y artística	Conciencia y expresiones culturales
Learning-to-learn	Competencia para aprender a aprender	Aprender a aprender
Entrepreneurship	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*.

En este sentido, resulta muy ilustrativa para nuestro propósito la Orden ECD 65/2014 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:

Tabla 11: 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)	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento sobre lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa ● Conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje, su contenido y las demandas que requiere. ● Acerca de las estrategias posibles para afrontar la tarea.
Destrezas y habilidades (SABER HACER)	<ul style="list-style-type: none"> ● Organización y gestión del aprendizaje a través de la autorregulación y el control de: <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)	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad para motivarse por aprender. ● Tener la curiosidad y la necesidad de aprender. ● Sentirse protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje. ● Tener percepción de autoeficacia.

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.

<p>Conocimientos (SABER)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales. ● Comprender las líneas generales que rigen el funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales, económicas y financieras. ● Diseñar e implementar un plan para la gestión de recursos humanos y/o financieros. <p>Conocer líneas más éticas de trabajo como el consumo justo y las empresas sociales.</p>
<p>Destrezas (SABER HACER)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad pro-activa para gestionar proyectos: <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. ● Cualidades de liderazgo y trabajo individual y grupal: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participación, liderazgo y delegación. ○ Saber comunicar, presentar, representar y negociar de manera efectiva. ● Capacidad de evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado: <ul style="list-style-type: none"> ○ Manejo de la incertidumbre y gestión del riesgo).
<p>Actitudes y Valores (SABER SER)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad creadora y de innovación: <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.

Lo cierto es que pese a los esfuerzos por instaurar la cultura de las competencias en el marco normativo español, la legislación en materia educativa incorpora aún graves contradicciones que dificultan su implantación y consolidación exitosa entre el profesorado. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en la gestión de los procesos de evaluación en donde “los estándares de aprendizaje evaluables se han elaborado en relación con los contenidos, como muestra a las claras las tablas tripartitas de los currículos oficiales publicados, no en relación con las competencias clave” (Bolivar, 2015, p. 30). Esta particularidad impide utilizar estos elementos como referentes para la evaluación de las competencias por lo que su valoración queda en el aire, a expensas de la interpretación que realice cada profesor.

Ante esta gran carencia del sistema educativo actual autores como Pérez-Pueyo (coord.) (2013) proponen construir un marco de referencia común en torno a las competencias clave, identificando los aspectos que deben ser desarrollados en cada momento a lo largo de los años de escolaridad del alumno. La visibilización de estos aprendizajes en forma de indicadores competenciales secuenciados por niveles permitirá, en primer lugar, contribuir de manera eficaz a su consecución desde el conjunto de las áreas. Pero al mismo tiempo que también se facilitará su posterior evaluación en base a criterios comunes y compartidos por todo el profesorado⁴³.

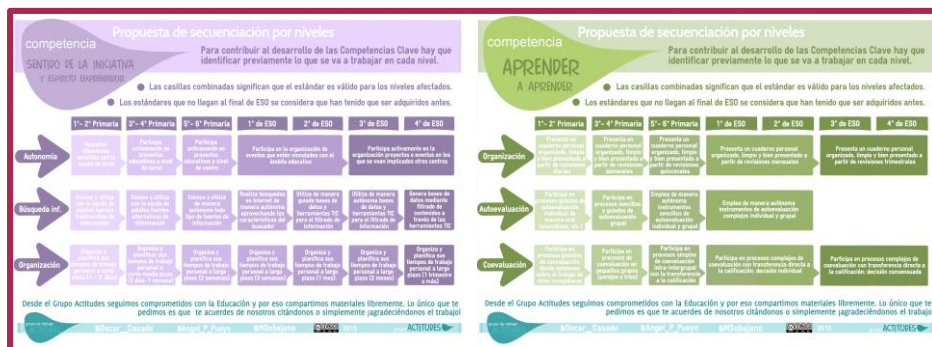


Imagen 1: Secuenciación de las competencias clave propuesta por los integrantes del Grupo Actitudes (www.grupoactitudes.es)

Tanto estos como los anteriores argumentos parecen justificar curricularmente la pertinencia de desarrollar la autonomía de los alumnos desde contextos escolares.

⁴³ Junto con la incorporación de metodologías de transición y la renovación de los procesos de evaluación, la secuenciación de las competencias clave constituye uno de los pilares fundamentales de la propuesta de trabajo que plantean Pérez-Pueyo (2018) y el Grupo Actitudes.

4.4 La construcción de la autonomía

La autonomía no es una cualidad innata. Al contrario, se va consolidando a través de nuestras experiencias a lo largo de nuestra vida. Por ello, debemos considerarla en un estado permanente de construcción (y, por lo tanto, inacabado) que debemos ir complementando a medida que la persona va creciendo.

Como cualquier otra capacidad, puede ser entrenada (Aebli, 2001; Marina, 2012) y, por lo tanto, es posible aprender a ser más autónomo o independiente si se dan las condiciones necesarias para ello. Sin embargo, la existencia de estas condiciones no depende exclusivamente de la propia persona.

Llegados a este punto conviene reflexionar con mayor detenimiento sobre los factores que intervienen en su evolución tanto a nivel sociocultural (dependientes contexto) como biológico (dependientes de la genética).

4.4.1 Factores socioculturales que condicionan su desarrollo

Desde el punto de vista sociocultural, los expertos en el tema parecen coincidir en que el ambiente en el que crece el niño condiciona en gran medida el desarrollo de la autonomía. L

a sociedad (representada durante los primeros años de vida por los adultos encargados del proceso de educación) condiciona en gran medida las circunstancias en las que se produce este crecimiento personal y, en consecuencia, la responsabilidad de este aprendizaje siempre será compartida. Aspectos como el modelo de crianza familiar que se aplique o las estrategias de enseñanza empleadas en la escuela determinan el desarrollo de esta competencia (Aebli, 2001; Honore, 2008).

En este sentido, podríamos sintetizar que la construcción social de la autonomía se asienta en tres pilares fundamentales como son: *la disciplina, la autoridad* y finalmente, *la libertad*.

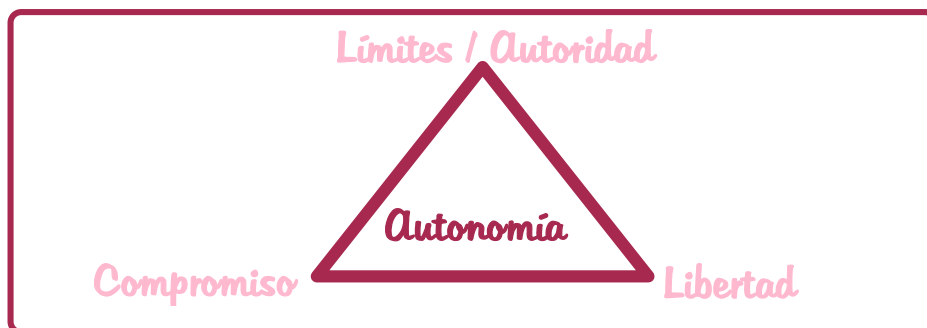


Figura 3: Pilares socioculturales para el desarrollo de la autonomía

En primer lugar, es preciso señalar que debemos partir de una visión no finalista de la autonomía, sino utilitaria. Ésta debe ser entendida como un medio o herramienta que permitirá a la persona alcanzar la libertad. Desde este enfoque cobra sentido el pensamiento de Hegel (1821/2017) en torno a que ser libre no es nada, pero devenir libre lo es todo. La autonomía, por tanto, debe ser entendida como el camino hacia la libertad:

No partimos de la libertad, sino que llegamos a ella. Ser libre es liberarse de la ignorancia prístina, del exclusivo determinismo genético moldeado por nuestro entorno natural y/o social, de apetitos e impulsos instintivos que la convivencia enseña a controlar. (Savater, 2009, p. 87)

Sin embargo, para ir modelando esta autonomía hasta hacerla realmente efectiva es necesario respetar una serie de fases. Del mismo modo que el campesino prepara el terreno antes de sembrar la cosecha, es preciso que los niños y niñas interioricen ciertos elementos clave como paso previo al desarrollo en sí de la autonomía. En este sentido y por contradictorio que resulte, los expertos parecen coincidir en que una de las claves para lograr esto reside en que los niños aprendan a respetar los límites y las normas de la sociedad:

La obediencia es el camino hacia la autonomía. El niño aprende a manejar su independencia obedeciendo las órdenes de su madre (...). La libertad se aprende obedeciendo primero, porque esta obediencia permite construir las herramientas psicológicas de la libertad. (Marina, 2012, p. 58)

El establecimiento de límites (primero a través de los progenitores y posteriormente mediante instituciones de la sociedad como la escuela) permite al alumno ir integrando un marco de referencia y actuación sobre el que posteriormente se asentará su autonomía.

Por tanto, en este momento es preciso huir de las interpretaciones románticas del acto educativo. En apartados anteriores, las consecuencias desastrosas que desencadenan los enfoques basados en la enseñanza permisiva (Honnore, 2008; López-Cheda, 2015; Marina, 2009; McKey & Fanning, 1987; Millet, 2016; Naouri, 2005; Seligman, 2003; etc.). Es a través del contacto con otros adultos y mediante la imitación de normas y reglas básicas de convivencia como el niño aprende y desarrolla su autonomía:

Antes de ser educado no hay en el niño ninguna personalidad propia que la enseñanza avasalle, sino sólo una serie de disposiciones genéricas fruto del azar biológico: a través del aprendizaje (no sólo

sometiéndose a él sino también rebelándose contra él e innovando a partir de él) se fraguará su identidad personal irrepetible. (Savater, 2009, p. 99).

Savater (2009) defiende la intervención equilibrada del adulto, a través del establecimiento de límites, y normas, argumentando que “los niños crecen en todas las latitudes como una hiedra contra la pared, ayudándose de adultos que les ofrecen juntamente apoyo y resistencia” (p. 111). El adulto presenta pues un papel relevante en el progresivo proceso de adquisición de autonomía por parte del niño⁴⁴.

De todas estas reflexiones cabe concluir que para poder desarrollar la autonomía es imprescindible la existencia de una cierta disciplina, que en palabras de Freire (2006) “resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad” (p. 86). Según el pedagogo, esta balanza tan sensible corre riesgo de inclinarse hacia uno u otro extremo en función de las actuaciones de los adultos. Cuando el contexto sea demasiado permisivo, el comportamiento del niño tenderá hacia el libertinaje; mientras que cuando ocurra lo contrario, la situación estará dominada por el autoritarismo. Para Freire, ninguno de estos dos escenarios conduciría al desarrollo de prácticas disciplinadas que como se ha mencionado anteriormente hacen posible el desarrollo posterior de la autonomía.

Paradójicamente, todo parece indicar que la capacidad que demuestre el alumno para respetar, obedecer, integrar y hacer suyos los límites y las normas impuestos externamente, condiciona en gran medida su potencial desarrollo de la noción de la autonomía. Sin embargo, esta situación se explica fácilmente al comprender que este estado de obediencia a normas externas no debe ser permanente. Al contrario, debe ir evolucionando a medida que el alumno crece.

De este modo el alumno deberá ir transformando progresivamente el control exterior de la conducta que ha aprendido en condiciones de heteronomía (disciplina), en un control interior (autodisciplina) que le permita sustituir las leyes impuestas externamente por normas autoimpuestas que continúen dirigiendo su comportamiento para alcanzar así la autonomía.

La aparición de la autodisciplina es un gran logro evolutivo que demuestra el surgimiento de la incipiente personalidad del individuo. Al igual que defendía Montessori (1994), lejos de ser entendida como un acto de rendición o sometimiento ante un poder superior, la autodisciplina se configura como un

⁴⁴ Tanto es así que estudios como el de Schore (1994) ya señalan desde hace décadas la importancia que tienen las interacciones del bebé con sus cuidadores para el desarrollo normal de las estructuras cerebrales y sus respectivas conexiones.

proceso necesariamente activo gracias al cual se consolidan los cimientos de la autonomía.

No consideramos a un individuo disciplinado sólo cuando se le ha reducido artificialmente al silencio como a un mudo, o inmóvil como a un paralítico. Éste es un individuo aniquilado, no disciplinado. Llamamos a un individuo disciplinado cuando es dueño de sí mismo, y puede, por lo tanto, regular su propia conducta cuando resulte necesario para seguir alguna norma de vida. (Montessori, 1994, p. 29)

Guillén (2017) comparte esta visión y defiende que la dependencia inicial que presenta el niño hacia el adulto es la que va generando la propia autonomía, construyendo una voluntad que no es innata en él, sino que depende del desarrollo y que constituye en sí misma un factor crítico en la madurez social.

En resumen, podríamos decir que pese a que tanto el establecimiento de límites como el respeto a la autoridad o la disciplina tienen en la actualidad muy mala imagen (Marina, 2012), parece que los expertos del tema coinciden en reconocerlos como el único camino posible (o al menos el más indicado) para desarrollar la autonomía del alumno; y, como consecuencia de ello, permitirle alcanzar la libertad.

Existen en la actualidad diversas propuestas didácticas centradas en la consolidación de este aspecto tan relevante de la personalidad. Ejemplo de ello es el *modelo pedagógico de responsabilidad personal y social* de Hellison (1995). Este planteamiento propone cinco grados de responsabilidad o compromiso que miden el nivel de implicación de los estudiantes. Estos grados pasan por la *irresponsabilidad* (implicación nula), el *respeto* (demuestran aplicar técnicas de autocontrol y resolución pacífica de conflictos), la *participación y el esfuerzo* (son capaces de implicarse para contrarrestar actitudes o valores socialmente destructivos), la *autonomía* (cuando se liberan de la dependencia del adulto para establecer objetivos, procedimientos, etc.) y la *ayuda a los demás* (grado máximo de responsabilidad en el que son capaces de reconocer las necesidades de otros y se implican para satisfacerlas).

4.4.2 Factores biológicos que condicionan su desarrollo

Si consideramos el concepto de autonomía desde su vertiente más vinculada con la toma de decisiones será necesario en este apartado abordar la forma en la que nuestro cerebro lleva a cabo este proceso. En este sentido, los descubrimientos realizados por las investigaciones en el campo de la neuroedu-

cación han suscitado un gran interés entre los docentes tras comprobar sus importantes aplicaciones prácticas para el proceso de aprendizaje (Guillén, 2017; Ibarrola, 2013; Mora, 2013, 2017; etc.).

Para profundizar en el tema que nos ocupa, es preciso retrotraerse hasta la década de los setenta cuando MacLean comenzó a estudiar las reacciones emocionales de las personas. Años más tarde, estas investigaciones se traducirían en su famoso *modelo del cerebro triuno* (MacLean, 1990). Esta teoría defiende que nuestro cerebro está constituido por tres sistemas independientes que interaccionan entre sí para dar lugar a respuestas inteligentes. Por tanto, podríamos decir que nuestro cerebro funciona como si fueran tres cerebros en uno.

Esta especial estructura es el resultado, según MacLean, de la evolución de nuestra especie. Así, la triple configuración actual del cerebro humano vendría a representar los distintos estados evolutivos por los que ha ido pasando la estructura distinguiendo entre cerebro primitivo (o reptiliano), cerebro emocional (o paleomamífero) y cerebro racional (o neomamífero). Cada una de estas estructuras se asienta sobre la capa anterior (más antigua) añadiendo nuevas habilidades al cerebro del individuo.

Estudios recientes han demostrado la existencia de redes neuronales atencionales distribuidas por distintos puntos del cerebro que no respetarían la estricta separación evolutiva de funciones establecida por MacLean para cada uno de sus tres cerebros (Posner & Rothbart, 2007). Entre estas estructuras neuronales se diferencian aquellas que se ocupan de mantener el sistema en estado de alerta ante posibles peligros, otras encargadas de orientar las actuaciones y pensamientos del cerebro, y finalmente otras que coordinan la ejecución de las respuestas⁴⁵.

Según estos planteamientos nuestras conductas y actuaciones están condicionadas por la intervención de tres funciones diferentes⁴⁶:

- **Funciones emocionales** (*cerebro emocional o de alerta*): se encargan de garantizar la supervivencia del individuo, manteniendo un estado de alerta constante. Es inconsciente e involuntario y se centra en captar estímulos que puedan afectar al organismo.

⁴⁵ Como puede observarse, existen claras similitudes entre ambas propuestas, pero a la vista de los nuevos descubrimientos los expertos se decantan por utilizar un modelo explicativo del funcionamiento cerebral que atienda en mayor medida a criterios funcionales y no tanto de localización.

⁴⁶ Pese a que hablamos de funciones, se ha decidido mantener la mención a la palabra "cerebro" para continuar con la nomenclatura establecida por MacLean, que además es la más extendida.

- Funciones cognitivas (*cerebro cognitivo o de orientación*): son las encargadas de integrar la información detectada por el cerebro emocional para proponer una respuesta elaborada (o reacción no instintiva) ante los estímulos detectados. Su funcionamiento también es inconsciente.
- Funciones ejecutivas (*cerebro ejecutivo o de ejecución*): se encargan de contrastar la respuesta planteada por el cerebro cognitivo con la experiencia acumulada en la memoria. Si la respuesta es considerada válida o aceptable, lanzará la orden de ejecutarla. En caso contrario, bloquearán o inhibirán su aplicación. Su funcionamiento es consciente lo que concede a los seres humanos la capacidad de razonar, reflexionar y tomar decisiones más allá de la dictadura de las emociones y los instintos. En apartados anteriores ya se han descrito en profundidad las más representativas.

Así pues, está comprobado que los tres cerebros (o las tres funciones cerebrales) interactúan constantemente para coordinar una respuesta inteligente que se adapte lo mejor posible a las exigencias del medio. Sin embargo, no todas las funciones se activan de manera simultánea. Al contrario, este proceso se parece más a una cadena de operaciones mentales que sigue una secuencia perfectamente ordenada y predeterminada.

De este modo, al enfrentarse a una situación-problema lo primero que se activa es el cerebro emocional, identificando los posibles peligros o amenazas. A continuación se activan las funciones cognitivas que tratan de elaborar una respuesta coherente que permita afrontar la situación percibida. Y finalmente, la información alcanza el neocórtex, ya de manera consciente, donde es analizada y contrastada por las funciones ejecutivas.

Todo este proceso de reacciones y operaciones mentales es sumamente veloz ya que tiene una duración máxima de entre 100 y 600 milisegundos en condiciones normales (DeLuca & Kalmar, 2008). Si analizamos con detalle el proceso comprobaremos que las funciones emocionales tardan en activarse 125 milisegundos mientras que las funciones ejecutivas pueden demorar su intervención hasta 500-600 milisegundos desde la captación del estímulo (ya que requieren un gasto mucho más elevado de energía debido a la complejidad de sus operaciones). La presencia de neurotransmisores como la dopamina condiciona la velocidad de procesamiento (Eckart & Bunzek, 2012).

Este brevísimo pero relevante desfase entre el pensamiento inicial (instintivo-emocional) y la respuesta final (racional) explica la aparición de conductas irracionales o poco reflexivas⁴⁷. Así, si la orden de bloqueo o inhibición lanzada por las funciones ejecutivas ubicadas en el neocórtex no llega lo suficientemente rápido, es posible que las funciones emocionales y cognitivas activen su reacción de manera automática (sin análisis racional previo) desencadenando así una respuesta completamente impulsiva⁴⁸.

Teniendo en cuenta que la autonomía se caracteriza por la puesta en práctica de decisiones razonadas y eficaces parece que la interacción que se produce entre las distintas funciones cerebrales es un factor más que condicionante para un adecuado desarrollo de esta cualidad. En este proceso, las funciones ejecutivas parecen tener una responsabilidad crítica por lo que a continuación serán descritas con mayor profundidad.

Los procesos asociados a las funciones ejecutivas del cerebro enunciadas por Luria (1979) y Lezak (1982) han sido descritas y estudiadas ampliamente por autores como Goldberg (2001), Anderson (2001) o Best y Miller (2010) entre otros. Consideradas como uno de los procesos mentales superiores (junto con las gnosias, las praxias y el lenguaje), las funciones ejecutivas nos permiten tomar conciencia de nuestras emociones y pensamientos con el objetivo de establecer metas, dirigir y reajustar nuestras acciones, medir sus consecuencias y ser eficaces en la consecución de nuestros objetivos (Marina & Pellicer, 2015). Dicho de forma más sencilla, se trata de habilidades que nos ayudan a regular nuestro comportamiento (Dawson & Guare, 2010, p. 1).

A la vista de lo anterior parece pues que estos procesos mentales ejecutivos son quienes finalmente están detrás de los aspectos que, a nivel neurobiológico, determinan las exigencias de aprendizaje asociadas a la autonomía y como consecuencia de ello el adecuado aprovechamiento de la aplicación en el aula de las metodologías activas.

⁴⁷ Las consecuencias de este tipo de respuestas son imprevisibles y por lo tanto, no deseables desde el punto de vista del aprendizaje. A veces conseguirán solventar la situación (atribuyendo el acierto a la intuición del individuo) y en otras ocasiones no. Sin embargo, con independencia de los resultados podemos afirmar que la respuesta será igualmente irracional por lo que para alejarnos del azar, debemos tratar de que los alumnos aprendan a tomar decisiones basadas en la razón, el análisis y la reflexión, dependientes por tanto de las funciones ejecutivas. De nuevo estas respuestas podrán obtener resultados dispares (a veces satisfactorios y otras veces no tanto) pero desde el punto de vista del proceso de aprendizaje, siempre serán acertadas ya que se basan en una decisión analítica y objetiva.

⁴⁸ Una excesiva lentitud en la activación de las funciones ejecutivas tiene como consecuencia la aparición de trastornos como el déficit de atención con hiperactividad (TDA-H) y otros similares (Branstetter, 2014; Guillén, 2017; Mora, 2017; etc.).

En la actualidad existe un gran volumen de publicaciones que estudian las funciones ejecutivas⁴⁹ (Baguetta & Alexander, 2016; Dawson & Guare, 2010; Goldberg, 2001; Marina & Pellicer, 2015; Meltzer, 2010; etc.). A partir de su análisis detallado se puede concluir que los expertos parecen coincidir en la identificación de un número más o menos estable de funciones ejecutivas entre las que se encuentran las siguientes⁵⁰:

1. *Inhibición de la respuesta*
2. *Control atencional*
3. *Autocontrol emocional*
4. *Selección, planificación y organización de metas*
5. *Inicio y mantenimiento de la atención*
6. *Flexibilidad cognitiva*
7. *Manejo de la memoria de trabajo*
8. *Manejo de la metacognición*
9. *Persistencia y perseverancia*
10. *Gestión del tiempo*

Según el criterio que se utilice sería posible clasificar las anteriores funciones de distintas formas. De este modo, Dawson y Guare (2010) proponen establecer dos niveles diferenciados, distinguiendo entre habilidades que contribuyen a seleccionar y alcanzar los objetivos (planificación, gestión del tiempo, metacognición, etc.) y habilidades que guían nuestro comportamiento durante el proceso (inhibición de respuesta, control atencional, etc.). Por el contrario, otros como Marina y Pellicer (2010) optan por dividir las funciones ejecutivas en cuatro grupos distintos, según se relacionen con habilidades que impulsan el inicio de la acción (atención, autocontrol emocional, etc.), habilidades que regulan y gestionan la acción (perseverancia, flexibilidad, inhibición, etc.), habilidades que permiten el aprendizaje (memoria de trabajo) o habilidades que gestionan el pensamiento (metacognición).

⁴⁹ La base de datos PubMed confirma esta tendencia a la vista de los resultados que arroja su buscador tras introducir como palabra clave “*executive functions*”: en el año 1995 apenas se superaban los 100 artículos anuales, mientras que en 2017 esa cifra asciende hasta los 3000.

⁵⁰ La gran variabilidad de denominaciones que existen para cada función, así como las diferentes formas de agruparlas y categorizarlas que proponen los expertos hace difícil establecer un listado único. Así, elementos como el desarrollo del lenguaje interior, la detección de selecciones de riesgo, la fluidez verbal, la automotivación, la capacidad de abstracción o la priorización atencional, que son aspectos identificados por autores como Branstetter (2014), Flores-Lázaro, Castillo-Preciado y Jiménez-Miramonte (2014), Marina y Pellicer (2015) o Meltzer (2010) entre otros, no han sido incluidos en esta recopilación al entenderse que son subprocesos dependientes de otras funciones más globales ya representadas en el listado.

Sea como sea, con la intención de seguir profundizando en los condicionantes que determinan el óptimo aprovechamiento de los enfoques basados en metodologías activas, a continuación se recoge una breve descripción de cada una de estas funciones ejecutivas, destacando sus implicaciones más relevantes tanto para el desarrollo evolutivo general como para el desempeño académico:

- **INHIBICIÓN DE LA RESPUESTA** (autocontrol, control inhibitorio): Esta función hace referencia a la capacidad para no dejarse llevar por la impulsividad natural del individuo. Incluye tres procesos distintos: inhibir la respuesta inmediata a un estímulo, interrumpir una respuesta que es ineficaz o proteger la conducta de distracciones que pueden ser ineficaces (Dawson & Guare, 2015).

Un adecuado dominio de esta función permite a la persona actuar por tanto de forma consciente y racional teniendo en cuenta las consecuencias de sus acciones. Para su desarrollo resulta fundamental establecer límites explícitos, pautar tiempos de trabajo, secuenciar las tareas en pasos intermedios y anticipar las recompensas (Marina & Pellicer, 2015).

Es la función más básica de todas y sobre la que se asientan las demás. Su desarrollo, muy vinculado con la consolidación del lenguaje interno, resulta crítico para la persona (Barkley, 1997). Así, estudios como los de Casey, et al. (2011), Duckworth y Seligman (2005) o Moffit et al. (2010) entre otros, vienen a confirmar lo que Walter Mischel había descubierto hace años sobre el autocontrol: los niños con un mejor dominio de esta función a los cuatro años tienen un desarrollo posterior más exitoso en distintos ámbitos de la vida (académico, familiar, laboral, etc.) (Mischel, et al., 1972; Mischel, Shoda & Rodríguez, 1989). Por tanto, esta función ejecutiva es un predictor tan bueno del éxito académico como el cociente intelectual.

- **CONTROL DE LA ATENCIÓN** (mantenimiento de la atención, concentración): Es la capacidad para dirigir y mantener voluntariamente la atención ante estímulos concretos. Consiste también en aprender a evitar las distracciones antes incluso de que éstas se lleguen a producir, lo que implica procesos más complejos asociados con la inhibición de la respuesta.

Los procesos atencionales son regulados por mecanismos cerebrales automáticos por lo que a priori no es posible rechazar un estímulo (nuestro cerebro lo captará en función de su intensidad, significatividad, etc.). Sin embargo, sí que es posible trabajar sobre el tiempo que

dicho estímulo mantiene *secuestrado* nuestro foco atencional. De este modo, gracias al asentamiento del control atencional, la persona podrá volver a retomar los estímulos prioritarios rápidamente (es decir, aquellos que previamente el cerebro consciente haya establecido como relevantes para finalizar la tarea). Esta capacidad es lo que habitualmente se conoce como concentración.

La expectación ante la presentación de un estímulo, así como su tipología, un clima de trabajo tranquilo o la verbalización de los procesos de aprendizaje son factores que pueden contribuir al desarrollo del control atencional (Marina & Pellicer, 2015).

- **AUTOCONTROL EMOCIONAL:** Esta función se refiere a la capacidad del individuo para gestionar adecuadamente sus emociones. En este proceso, de nuevo muy vinculado con la inhibición de la respuesta, entran en juego elementos como la excitación, los sentimientos o la motivación (Barkley, 1997).

El control de los aspectos emocionales resulta un factor crítico que condiciona la eficiencia del aprendizaje escolar (Brooks, 1991; Damasio, 2005; Romera, 2017; Tangney, Baumeister & Boone, 2004). En este sentido, está demostrado que la ansiedad, el estrés o los estados de ánimo alterados afectan negativamente al desarrollo de las funciones mentales vinculadas con la concentración, la memoria o la inhibición de estímulos entre otros (Begley, 2007; Gross, 2007; Pawlak, et al., 2003; Phillips, et al., 2002; etc.). Por todo ello, para optimizar el aprendizaje es preciso que los estudiantes estén al tanto de sus emociones y desarrollen adecuadamente estrategias de autorregulación (Meltzer, 2010).

En este sentido, si analizamos los procesos vinculados al control de las emociones podremos comprobar cómo éstas se originan en el sistema límbico del individuo, perteneciendo por tanto al plano del inconsciente. Esto implica que, en principio, no es posible controlarlas a voluntad⁵¹. Sin embargo, el autocontrol emocional puede incidir sobre las conductas asociadas a dichas emociones.

⁵¹ Marina (2012) señala que aunque es cierto que no es posible controlar las emociones directamente, sí que podemos llegar a *educarlas* mediante la puesta en práctica de hábitos conscientes de manera sistemática. Por ejemplo, el cerebro puede forzar la aparición consciente de sentimientos positivos ante una emoción (lo que se conoce habitualmente como Auto-motivación) lo que favorecerá la próxima aparición de dicha emoción, por lo que lo consciente termina influyendo en lo inconsciente y viceversa. Es lo que Marina denomina “*el bucle prodigioso*”.

Su dominio implica aprender a identificar signos o evidencias de cada emoción, así como disponer de técnicas y estrategias acordes a las necesidades emocionales en cada caso que regulen sus manifestaciones. Esto permite, además, dirigir la propia motivación hacia intereses que en principio no generen emociones positivas (lo cual está relacionado con la perseverancia).

- **PLANIFICACIÓN, SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE METAS** (planeación secuencial): Según Marina y Pellicer (2015), la selección de metas es la característica principal de las funciones ejecutivas. Esta habilidad implica ser capaz de proyectar el pensamiento hacia el futuro o lo que es igual, representar mentalmente las acciones que se tienen que llevar a cabo para tener éxito en la resolución de las tareas propuestas (Jorba & Casellas, 1997).

Este proceso implica también confrontar las propias capacidades con las necesidades y obstáculos que será necesario afrontar para la consecución de los objetivos propuestos. La idoneidad de las metas dependerá por tanto de la capacidad de la persona para interpretar adecuadamente la realidad a partir de una imagen realista de sí misma y la anticipación de posibles dificultades.

Una vez conseguido, la persona tendrá que secuenciar los pasos intermedios que es preciso desarrollar para alcanzar la meta. Esto implica, por un lado, capacidad para subdividir las tareas, mientras que por otro se requiere un elevado nivel de compromiso e implicación para su cumplimiento. Además, para el correcto funcionamiento de estos procesos mentales, también resultan cruciales una adecuada gestión del tiempo, así como una buena capacidad para evaluar los resultados en cualquier momento, lo que permitirá a la persona reconducir sus actuaciones y alcanzar los logros establecidos (Marina & Pellicer, 2015).

Por otro lado, el establecimiento de objetivos a corto, medio y largo plazo también está relacionado con el desarrollo de otras funciones ejecutivas como el autocontrol (a través de la inhibición de estímulos inmediatos que le permiten sacrificar gratificaciones inmediatas ante la posibilidad de obtener recompensas más alejadas en el tiempo).

- **INICIO Y MANTENIMIENTO DE LA ATENCIÓN**: Otra de las funciones ejecutivas que los expertos consideran fundamental es aquella que afecta a la capacidad de la persona para destinar el tiempo necesario

para comenzar la actividad y ser capaz de mantenerse concentrado realizando hasta su finalización.

Su desarrollo está muy vinculado con el control atencional, la inhibición de estímulos y la perseverancia en la tarea. Implica evitar conductas asociadas a la procrastinación que demoren en exceso el inicio de la acción y reduzcan la eficacia de los procesos de aprendizaje (Dawson & Guare, 2010). Este tipo de comportamientos afectan a cualquier ámbito de la vida, pero resultan especialmente contraproducentes cuando se reproducen en contextos escolares (preparación de exámenes, realización de tareas, etc.).

En este sentido, los estudios de Solomon y Rothblum (1984) demuestran que este tipo de comportamientos afectan a una gran parte de la población (al menos al 95% de los estudiantes universitarios, haciéndolo en el 50% de los casos de manera sistemática y problemática). Tice y Baumeister (1997) han comprobado también que los estudiantes procrastinadores enferman más a menudo, presentan niveles de estrés más elevados y obtienen resultados académicos significativamente más bajos.

- **FLEXIBILIDAD COGNITIVA** (adaptabilidad): Esta función está vinculada con el desarrollo de habilidades que permiten cambiar o alternar estrategias para adaptarse mejor a las condiciones de la tarea (Meltzer, 2010, p. 140).

Esta función implica supervisar constantemente el desarrollo del plan establecido, reajustando si fuera necesario las actuaciones a situaciones imprevistas (aunque ello suponga alejarse del guion inicial previsto). Este proceso se desarrolla mediante dinámicas de automonitoreización y autoevaluación, considerando a ambas, elementos críticos para el desarrollo de las funciones ejecutivas (Meltzer, 2010). Por tanto, exige superar la rigidez del pensamiento elaborando conductas adaptativas que se ajusten mejor a las nuevas circunstancias detectadas por las evaluaciones realizadas (resultados parciales inesperados, cambios en las condiciones de realización de la tarea, etc.).

Esta función permite a la persona aprender de los errores, lo cual resulta imprescindible desde el punto de vista del desarrollo evolutivo. Esto conduce al desarrollo de actitudes resilientes, que se han mostrado eficaces en contextos escolares y especialmente en entornos desfavorecidos (Artuch-Garde et al., 2017).

A nivel académico esta habilidad es crucial para enfrentarse a la resolución de problemas y puede ser desarrollada mediante la puesta en

práctica de procesos de evaluación formativa, de autoevaluación o simplemente de corrección de actividades y tareas, lo cual representa un factor crítico para el aprendizaje. Por otro lado, la posibilidad de disponer de una cierta autonomía para tomar decisiones y organizar los tiempos de trabajo personal parece ser otro factor determinante que contribuye a desarrollar esta importante función mental (Marina & Pellicer, 2015).

- **MANEJO DE LA MEMORIA DE TRABAJO:** La memoria de trabajo (también conocida como memoria operativa o memoria estratégica) es un tipo de memoria a corto plazo que permite mantener presente la información que estamos manejando mientras que de manera simultánea se manipula y recupera información relacionada con ésta que se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo (Dawson & Guare, 2010; Marina & Pellicer, 2015). Este proceso paralelo permite relacionar y combinar ambas, generando nuevos aprendizajes al tiempo que se consolida la comprensión de los adquiridos previamente. Esta forma de procesamiento y adquisición del aprendizaje está muy vinculada con las teorías del aprendizaje constructivista de Vigotsky y Bruner, así como con el concepto de *scaffolding* (o andamiaje educativo) ampliamente estudiado durante la última década (Hogan & Pressley, 1997).

Desde el punto de vista ejecutivo, la memoria de trabajo tiene una función muy relevante ya que permite desarrollar proyectos a medio-largo plazo gracias a que mantiene activas las metas, pasos intermedios y recompensas asociados a los mismos. Dirige los procesos atencionales hacia la información más relevante desde el punto de vista de la tarea que se esté desarrollando, lo cual permite reducir el volumen de estímulos a los que atender. Actúa como filtro automático constante que nos informa de lo que es relevante e irrelevante para la resolución de la tarea, el proyecto o el comportamiento que pretendemos llevar a cabo.

La memoria de trabajo es, en palabras de Meltzer (2010), el “bloc de notas temporales de la mente” (p. 111). ésta actúa como un sistema intermediario que tiene un enorme impacto en el desempeño académico, ya que interviene en el desarrollo de actividades cotidianas como acabar las tareas, la lectura comprensiva, el cálculo mental, copiar apuntes, seguir indicaciones o responder a preguntas orales (Meltzer, 2010). Tal es su influencia que autores como Baddeley (2006) o Swanson y Sáez (2003) consideran que es la encargada de

dirigir procesos cognitivos tan importantes como el control atencional, la inhibición de impulsos o la direccionalidad del esfuerzo.

Los factores que favorecen el desarrollo de la memoria de trabajo están en su mayoría vinculados con el desarrollo de la memoria general. Así, cuanto más movilizada, estructurada y organizada se encuentre ésta última, más eficaz será la primera. Pero por otro lado, los expertos también señalan que los estilos de vida activos favorecen la memoria de trabajo de manera indirecta al incrementar el flujo sanguíneo que llega al cerebro (Branstetter, 2014; Marina & Pellicer, 2015; Zach & Shalom, 2016).

- **MANEJO DE LA METACOGNICIÓN**: La metacognición es una de las funciones mentales más complejas. Requiere un elevado grado de abstracción y, por consiguiente, su dominio óptimo se alcanza mucho más tarde que el resto de las habilidades ejecutivas. Su desarrollo está condicionado por la maduración de las estructuras cerebrales y por la aparición del discurso interior gracias al cual nos comunicamos con nosotros mismos (Marina & Pellicer, 2015). Por ello, aunque existen indicios que demuestran su funcionamiento desde los cuatro años de edad, su máximo desarrollo no se alcanza hasta la adolescencia (Flores-Lázaro, Castillo-Preciado & Jiménez-Miramonte, 2014).

Esta función ejecutiva está vinculada con la capacidad que tenemos para reflexionar sobre nuestro propio pensamiento. Afecta a nuestra capacidad para razonar, comprender ideas, planificar y pensar en el futuro o generar pensamientos críticos y creativos (Swartz, et al., 2013). Todas las funciones ejecutivas son habilidades específicas de los seres humanos (debido a la privilegiada ubicación que tienen en el córtex prefrontal del cerebro sus centros de mando). Sin embargo, de entre todas ellas, la metacognición es probablemente la más evolucionada y la que, por lo tanto, más nos diferencia del resto de seres vivos.

Gracias a ella somos conscientes de nuestras propias reflexiones, concediéndonos la oportunidad de analizar nuestras actuaciones desde un punto de vista externo. Haciendo una analogía, esta función permite a las personas detenerse y observar el paisaje a vista de pájaro, obteniendo una panorámica global y no parcial (Dawson & Guare, 2010; Metzler, 2010).

Desde el punto de vista ejecutivo, esta capacidad es imprescindible para desarrollar tareas, proyectos y comportamientos a largo plazo ya

que interviene en la evaluación constante de las metas y en la monitorización de la actividad general (aspectos ambos estrechamente vinculados con la flexibilidad cognitiva). Sus producciones, en forma de auto-instrucciones, guían el comportamiento y la actuación de las personas a lo largo de estos procesos por lo que su intervención desde el punto de vista del aprendizaje es especialmente crítica (Branstetter, 2014).

Para su desarrollo resulta muy recomendable el uso de estrategias que visibilizan el pensamiento (rutinas de pensamiento, destrezas, organizadores, mapas mentales, etc.) así como fomentar la transferencia de los aprendizajes y el desarrollo de la autocrítica a través de la construcción de significados alrededor de las experiencias de aprendizaje (Marina & Pellicer, 2015).

- **PERSISTENCIA Y PERSEVERANCIA**: Esta función ejecutiva tiene que ver con la fuerza de voluntad de la persona. Este concepto, a veces algo ambiguo y malinterpretado (Marina, 2012), se vincula con la capacidad de soportar esfuerzos sin rendirse, manteniendo el nivel de trabajo hasta que la tarea esté completada.

Este proceso está condicionado por la capacidad para focalizar la atención e ignorar (o al menos prestar poca importancia) a los estímulos que compitan con la tarea (Dawson & Guare, 2010). Igualmente, para sacrificarse por la consecución de la tarea son determinantes el autocontrol inhibitorio, la motivación de logro, el sentido del deber y la responsabilidad (Marina & Pellicer, 2015).

En este sentido, desde el punto de vista de la motivación, cuando la tarea no aporte valor a la persona, la implicación en la misma disminuirá y como consecuencia de ello, también lo hará el compromiso que asegura la persistencia, favoreciendo así su abandono prematuro. Sin embargo, cuando la tarea se alinee con los intereses del individuo, se excitarán sus centros atencionales y será más probable que se genere un elevado compromiso que favorezca su finalización.

Ahora bien, la persistencia debe imponerse a la motivación para que ésta siga manteniéndose incluso cuando la tarea no genere ningún interés. En este punto intervienen de manera crítica las funciones vinculadas con el control emocional que pueden favorecer la perseverancia en el proceso dirigiendo la atención de la motivación. Para llevar a cabo este proceso combinado entre perseverancia y automotivación resulta imprescindible la interiorización de estrategias de au-

todisciplina. Tal es su importancia que ya existen estudios que demuestran que su nivel de desarrollo predice mejor el desempeño académico en adolescentes que su cociente intelectual (Duckworth & Seligman, 2005).

En cualquier caso, las investigaciones parecen demostrar que la voluntad es un recurso limitado, lo que implica que puede estirarse en el tiempo pero finalmente termina por agotarse (Baumeister, et al., 2007)⁵². Sin embargo, puede regenerarse y volver a su estado normal con la práctica adecuada (Muraven, 2011).

En este sentido, los estudios señalan que el desarrollo de las estrategias asociadas con la autorregulación de los aprendizajes incide favorablemente en la autodisciplina de los alumnos; por lo que será necesario tenerlo en cuenta desde el punto de vista escolar (Duckworth, et al., 2011). Por otro lado, parece que la clarificación de metas, la posibilidad de elegir las actividades (o las propias metas en sí), así como la progresiva autogestión de los aprendizajes, son factores que incrementan la implicación y el compromiso de los alumnos hacia la tarea y que, por lo tanto, inciden positivamente en el mantenimiento de los esfuerzos (Marina & Pellicer, 2015). Finalmente, otros autores como Dawson y Guare (2010, 2012) afirman que el uso de técnicas de coaching que permitan a la persona redirigir sus esfuerzos hacia la consecución de la tarea es el procedimiento más efectivo para potenciar la persistencia.

- **GESTIÓN DEL TIEMPO:** Esta función está relacionada con la capacidad para aprovechar el tiempo disponible. Esto implica, entre otras cosas, ajustar la percepción del paso del tiempo; o dicho de otro modo, ser capaz de elaborar y seguir un horario personal, estimar cuánto va a llevar la realización de cada tarea, distribuir el tiempo de manera proporcional según esos cálculos, elaborar un plan organizado y monitorizar el progreso para evaluar si es acorde a lo previsto (Dawson & Guare, 2010: 122).

Este reloj interno de las personas, que permite percibir y tomar consciencia del tiempo transcurrido, se desarrolla desde la más tierna infancia y está vinculado con la maduración de la corteza prefrontal

⁵² Este desfallecimiento está condicionado por la disminución de los niveles de glucosa en sangre, por lo que incluso cuando la persona está implicada en la tarea y presenta un elevado compromiso hacia su finalización, es inevitable que finalmente la voluntad se termine agotando.

(Droit-Volet, 2012) como sucede con el resto de las funciones ejecutivas.

Como puede observarse en el desarrollo de esta importante función ejecutiva intervienen de manera más o menos directa otras funciones como el mantenimiento de la atención, la planificación y organización de los aprendizajes, la capacidad para iniciar las tareas rápidamente, la inhibición de respuestas o la automonitorización vinculada a la flexibilidad cognitiva y a la metacognición. Como consecuencia de ello, nos situamos ante una operación mental que requiere un elevado nivel de desarrollo madurativo cuyo pleno dominio no será alcanzado hasta bien entrada la adolescencia.

Conviene señalar que el desarrollo de la capacidad para gestionar el tiempo pasa inicialmente también por aprender o interiorizar la noción de “urgencia” (Dawson & Guare, 2010), entendida ésta como la necesidad de aceptar que las tareas deben ser completadas de manera eficiente y dentro del tiempo estipulado.

Para desarrollar esta función existen distintas técnicas como el uso de relojes que visibilicen el tiempo transcurrido, la realización de estimaciones y previsiones temporales sobre la duración de una tarea o la utilización de planificadores y calendarios para organizar las responsabilidades (Branstetter, 2014). Sin embargo, otros autores señalan que, como suele suceder con el resto de funciones complejas, las técnicas de coaching y acompañamiento suelen resultar las más efectivas (Dawson & Guare, 2008; 2012).

Tras esta breve revisión de las funciones ejecutivas más aceptadas por la comunidad científica parecen quedar patentes las relaciones que existen entre todas ellas. De este modo podemos asegurar que las funciones ejecutivas son interdependientes unas de otras por lo que una intervención educativa que pretenda incrementar su rendimiento deberá evitar afrontar el proceso de forma aislada con enfoques centrados exclusivamente en una única función (Dawson & Guare, 2010).

Con independencia del papel condicionante que puedan desempeñar para potenciar los aprendizajes en el marco de las metodologías activas es preciso reconocer la importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo evolutivo general. En este sentido, 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).

Numerosas investigaciones han demostrado en la actualidad que el desarrollo de estas habilidades supone un factor de predicción del rendimiento académico más fiable incluso que medidas estandarizadas como el cociente intelectual (CI), el estatus socioeconómico o el nivel de entrada en lectura y matemáticas (Alloway & Alloway, 2010; Alloway, et al., 2005; Best, et al., 2011; Blair, 2002; Blair & Razza, 2007; Carlson & Moses, 2001; Duckworth & Seligman, 2005; Duncan, et al., 2007; Fiebach, et al., 2007; Gathercole, et al., 2004; Hughes & Ensor, 2008; Loosli, et al., 2012; Mischel, Shoda & Rodríguez, 1989; McClelland, et al., 2007; Morrison & Chein, 2011).

Además, el adecuado desarrollo de estas funciones también incide de manera directa sobre otros aspectos como la salud, la riqueza y la calidad de vida (Moffit, et al., 2010), el mantenimiento del puesto de trabajo (Bailey, 2007); las habilidades sociales (Hughes, & Dunn, 1998); la armonía conyugal (Eakin, et al., 2004), el control del peso (Crescioni, et al., 2011; Schlam, et al., 2012) o incluso la evitación de conductas delictivas (Moffit, et al., 2011).

A la vista de estos impresionantes hallazgos parece evidente la necesidad de trabajar de manera intencional estas habilidades en el contexto escolar (Diamond, 2013, 2014). Los expertos en el tema parecen haber llegado a las mismas conclusiones a la vista de la gran producción de estudios y obras que se han publicado durante los últimos años en relación al desarrollo de las funciones ejecutivas en la escuela (Branstetter, 2013; Cooper-Khan & Dietzel, 2008; Dawson & Guare, 2008, 2010, 2012; Garland, 2014; Kaufman, 2010; Marina & Pellicer, 2015; Meltzer, 2010; Moraine, 2014; etc.

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 (proporcionando 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).

En este mismo sentido, Meltzer (2010) señala que el éxito académico está cada vez más ligado con el dominio de procesos como el planteamiento de metas, la planificación, la organización, la flexibilidad, la gestión de la información en la memoria de trabajo y la autosupervisión; o, dicho de otro modo, con los procesos ejecutivos de la función cerebral.

Áreas como la lectura comprensiva, la expresión escrita, la resolución de problemas, la capacidad para resumir y tomar apuntes, la planificación de pro-

yectos a largo plazo, el estudio o la preparación de exámenes, están condicionadas por la habilidad de los estudiantes para utilizar y dirigir sus funciones ejecutivas adecuadamente (Meltzer, 2010).

Por todo ello resulta imprescindible trabajar estos procesos con los estudiantes ya que según Meltzer (2010) les ayudan a entender mejor sus estilos de aprendizaje, les enseñan cómo aprender, les permiten asumir el control de sus aprendizajes, les motivan fomentando el esfuerzo y el trabajo duro y les permiten incrementar su confianza en sí mismos y estimular su independencia.

Para poder contribuir a su desarrollo desde el contexto escolar es preciso conocer la forma en la que evolucionan a lo largo de la vida (Palacios, Marchesi & Coll, 2015). Parece demostrado que no todas las funciones ejecutivas poseen la misma importancia o intervienen en la misma medida en el desarrollo de la autonomía del alumno. En este sentido, Barkley (2005) reconoce el papel preponderante que juegan en este ámbito los procesos vinculados al control inhibitorio. Considera que ésta es la función más básica de todas y que, por lo tanto, condiciona el desarrollo de las demás, otorgándole una posición privilegiada en su modelo como piedra angular del mismo. Una vez dominada esta primera función ejecutiva aparecerán otras como la memoria de trabajo, la internalización del discurso, la autorregulación emocional o la flexibilidad. Todas ellas de manera conjunta condicionarán el comportamiento del niño y guiarán sus decisiones.

Nos encontramos ante un proceso no lineal que depende de los cambios madurativos que experimentan las distintas regiones cerebrales (Durston & Casey, 2006; Lozano & Ostrosky, 2011). Según este modelo las funciones más básicas sirven de soporte para el desarrollo posterior de las más complejas (Best, Miller, & Jones, 2009; Flores-Lázaro, Castillo-Preciado & Jiménez-Miramonte, 2014; García-Molina, Enseñat, Tirapu & Roig, 2009; Huizinga, et al., 2006; Romine & Reynolds, 2005). Esta estructura piramidal fue propuesta por Best y Miller (2010) quienes, además, identificaron las distintas etapas de desarrollo que caracterizan la evolución de las funciones ejecutivas a lo largo de la vida:

- Niñez temprana (4-8 años): se desarrolla alcanza el nivel óptimo 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.

Capítulo V

Acercando extremos:
Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía
(MITAA)

5.1 Una solución basada en la autogestión

Tras identificar los aspectos críticos que condicionan el óptimo aprovechamiento de las metodologías activas y reflexionar sobre el papel vertebrador que desempeña la autonomía en este proceso de transición, llega el momento de aterrizar todo este marco teórico en el aula. Es preciso concretar de qué manera se van a trabajar todos estos elementos en el contexto escolar para, de este modo, comenzar a construir el puente que separa los enfoques tradicionales de las metodologías activas.

Ya hemos mencionado anteriormente la existencia de numerosas publicaciones que incorporan y proponen técnicas puntuales a mayor o menor escala para desarrollar las funciones ejecutivas (Branstetter, 2014; Dawson & Guare, 2008, 2010, 2012; Meltzer, 2010; etc.). Sin embargo, dada la magnitud del cambio que se reclama, es preciso afrontar este proceso de manera más ambiciosa. Por tanto, se requiere la evolución completa del enfoque de enseñanza y no sólo la utilización puntual de ciertas técnicas (aunque esto por sí sólo, ya sería un avance).

En este sentido, numerosos autores llevan años señalando que el desarrollo de las funciones ejecutivas se encuentra íntimamente relacionado con los procesos de autorregulación del aprendizaje (Barkley, 2001; Bauer & Baumeister, 2011; Hofmann, Schmeichel & Baddeley, 2012; Blair, 2013; etc.). A tenor de esta relación y de las necesidades detectadas, no sería descabellado plantear la idoneidad de afrontar su desarrollo desde planteamientos basados en la autogestión y la autorregulación del aprendizaje, en tanto en cuanto que la meta final de éstos no es otra que la de lograr la independencia del alumno a través del desarrollo de su autonomía (Dawson & Guare, 2010; Marina, 2017).

Estos enfoques suponen un paso intermedio entre los planteamientos tradicionales y las metodologías activas ya que, por un lado, mantienen las funciones típicas asociadas a la figura del docente (explicación, elección de contenidos, etc.) pero al mismo tiempo conllevan la participación del alumno a través de su implicación en el proceso de toma de decisiones que afectan a aspectos cotidianos (como las normas de clase, el orden en el que se trabajan los contenidos curriculares, las actividades de enseñanza-aprendizaje, la organización de los horarios, las recompensas y penalizaciones, los deberes escolares, etc.). Se trata pues de modelos que fundamentan su éxito en la implicación y el compromiso que se genera cuando el docente cede parte de sus responsabilidades (aunque no todas) a los alumnos.

Los planteamientos basados en la autorregulación y en la autogestión de los aprendizajes recogen, estructuran y sistematizan los elementos clave del

proceso de *autonomización* destacados en apartados anteriores y permiten guiar el aprendizaje de los alumnos al mismo tiempo que se desarrolla su autonomía. De este modo, en lugar de intentar aplicar las metodologías activas directamente en el aula, se pretende actuar con menos ambición (y más prudencia) asumiendo que para llegar a ellas es preciso utilizar **sistemas metodológicos de transición que deben actuar como una suerte de intermediarios entre los enfoques tradicionales y los planteamientos basados en las metodologías activas.**

Siguiendo el planteamiento de Blumenfeld et al. (1991), no se pretende que la enseñanza de la autorregulación sea una meta en sí misma. Esta debe ser entendida más bien como una necesidad. Los sistemas de autorregulación pueden desempeñar esta función transitoria y de acompañamiento a la perfección, generando un entorno de aprendizaje ideal para la consolidación de los elementos estructurales que garantizan el máximo aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje que se generen posteriormente como consecuencia de la aplicación de las metodologías activas. Son, en definitiva, una plataforma intermedia que permiten acortar la distancia entre los modelos tradicionales y las metodologías activas.

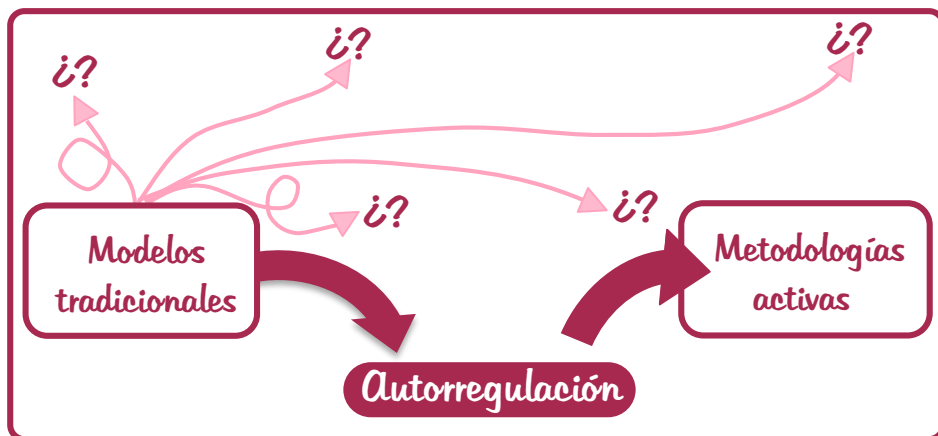


Figura 4: Representación gráfica de la función intermedia o de soporte que realiza el enfoque de autorregulación del aprendizaje

Sin embargo, sin una buena base pedagógica que los sustente, estos enfoques no serán más que un conjunto de convicciones, ideas y estrategias bienintencionadas; sin embargo, difícilmente podrán llegar a generar algún cambio real. Por ello, es preciso dotar de entidad, cuerpo y sentido a las iniciativas que se integren en el marco de los procesos de autorregulación.

A lo largo de este capítulo, se describirán detalladamente las características de los procesos de autorregulación en cuya estructura se basa nuestra

propuesta. A continuación se identificarán los fundamentos pedagógicos sobre los que se ha construido ésta. Y finalmente, se detallarán las estrategias y principios básicos de intervención que, a partir de todos estos condicionantes, han dado forma a nuestro Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía (MITAA).

5.2 La autorregulación como metodología de aprendizaje

La capacidad para autorregular el aprendizaje es quizá la pieza clave de todo el dispositivo educativo que debe movilizarse para permitir al alumno continuar aprendiendo a lo largo de su vida (algo que como se ha visto en anteriores apartados es uno de los objetivos principales de cualquier sistema educativo).

En este sentido, existen innumerables definiciones que intentan descifrar y concretar las implicaciones del proceso de autorregulación (Butler & Winne, 1995; García-Montero, 2003; Giné, 2006; Mauri, Valls & Barberá, 2002; Núñez, et al., 2006; López, 1992; Sanmartí & Jorba, 1995; Zimmerman, 2002; etc.). Sin embargo, han sido los trabajos de Zimmerman, Boekaerts, Schunk, Pintrich y Zeidner los que han tratado el tema en profundidad y han aportado una mayor claridad al respecto (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Schunk & Zimmerman, Eds., 1994, 1998a, 2008; Schunk & Greene, Eds., 2011; Zimmerman & Schunk, Eds., 2001, 2011; etc.).

A la vista de todas las aportaciones realizadas por los expertos en este campo, podemos concluir que la autorregulación del aprendizaje debe ser entendida como una competencia compleja y multifactorial. Es el resultado combinado de una serie de procesos mentales (cognitivos, conductuales y motivacionales) y habilidades que proporcionan la autonomía suficiente al alumno para tomar decisiones inteligentes ajustando sus acciones a sus metas, consiguiendo así los resultados esperados de la forma más eficaz posible.

Por tanto, nos encontramos ante un proceso indefectiblemente activo y constructivo (Pintrich, 2000; Pintrich & Zusho, 2002; Rosário, 2004; Schunk, 2005) cuyo desarrollo teórico aporta una perspectiva unificadora del proceso de aprendizaje al contemplar ámbitos habitualmente estudiados de manera aislada (Núñez, et al., 2006). En este sentido, no debemos entender la autorregulación como una metodología de enseñanza en sí misma. En todo caso, podríamos hablar de una **metodología 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.

En este sentido parece expresarse Zimmerman (2002) al afirmar que “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” (p. 65). Este proceso, además, se vincula “con pensamientos autogenerados, sentimientos y acciones que son planificados y adaptados cíclicamente para lograr metas personales” (Zimmerman, 2000, p. 14).

La autorregulación entendida como metodología de aprendizaje es la clave que permite al alumno *aprender a aprender* que, como ya se ha mencionado reiteradamente es una competencia imprescindible para asegurar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. En el ámbito escolar, numerosos estudios han demostrado 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; etc.). De hecho, actualmente existen estudios que demuestran los graves problemas que genera la carencia de estas estrategias en estudiantes universitarios (Allgood, et al., 2000; Tuckman, 2003) por lo que desde el punto de vista educativo, proporcionar al alumno la posibilidad de desarrollar su capacidad para autorregular su aprendizaje debería ser una absoluta prioridad.

Aunque el aprendizaje autorregulado está relacionado fundamentalmente con el manejo de la conducta académica (Vázquez & Daura, 2013), no podemos reducir su influencia exclusivamente al contexto escolar. La capacidad para autorregular el aprendizaje juega un papel clave en cualquier contexto de la vida (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004) y su influencia es tan elevada que pueden llegar a condicionar de manera definitiva la forma de ser y de actuar del individuo constituyéndose como una propiedad más de su personalidad (Labbarrere, 1995).

A modo de conclusión, Zimmerman (2000) logra sintetizar la relevancia crucial de este proceso al señalar que “quizá nuestra más importante cualidad como seres humanos es nuestra capacidad de autorregularnos” (p. 13).

5.2.1 Dimensiones y componentes de la autorregulación

Tras esta primera aproximación al concepto de autorregulación del aprendizaje, es preciso continuar profundizando para identificar y visibilizar el conjunto de elementos y dimensiones que condicionan su desarrollo.

En este sentido, la autorregulación no debe ser vista como una característica fija de los estudiantes o de las personas, sino más bien como 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.

Ante la variabilidad de este escenario conviene centrarse en analizar los elementos implicados que no dependan tanto de las circunstancias contextuales, pues serán estos aspectos los que podamos trabajar y potenciar en mayor medida. Llegados a este punto, cabe preguntarse por las cualidades que deberían caracterizar al estudiante autorregulado.

En este sentido, 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). Y si seguimos profundizando, el autor reconoce que sería posible diferenciar ciertos elementos relevantes o críticos que resultan imprescindibles para desarrollar el proceso de autorregulación de manera adecuada; identificando entre ellos el dominio y la utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado (1), el conocimiento de las propias posibilidades (2) y el compromiso con las metas académicas (3):

- 1) **Dominio y utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado**: Para poder asumir una cierta responsabilidad sobre el aprendizaje, el alumno debe adquirir y poner en práctica de manera autónoma una serie de estrategias de aprendizaje. Estos procedimientos hacen referencia a estrategias que los estudiantes utilizan para regular diferentes ámbitos de su desarrollo, tales como su funcionamiento personal, su rendimiento académico conductual o su ambiente de aprendizaje (Zimmerman & Martínez-Pons, 1990).

Existe un gran volumen de estudios que profundizan sobre las distintas estrategias de aprendizaje que sustentan los procesos de autorregulación. Entre todos ellos es posible identificar estrategias centradas en la regulación personal, destacando la organización y transformación de la información (Baird, 1983; Corno & Mandinach, 1983), el repaso y la memorización (McCombs, 1984; Paris, Newman & Jacobs, 1984) o el establecimiento de metas y la planificación (Bandura & Schunk, 1981; Mischel & Patterson, 1978).

Por otro lado, entre las estrategias destinadas a incrementar el rendimiento académico conductual del alumno, Zimmerman y Martínez-Pons (1990) identifican otras como la autoevaluación (Bandura & Cervone,

1983, 1986) o la capacidad para ser consecuente con las propias decisiones (Mace & Kratchowill, 1985).

Finalmente, estrategias como la búsqueda de información (Baird, 1983; Wang, 1983), la grabación y registro de datos y la automonitorización (Spates & Kanfer, 1977), la estructuración medioambiental (Thoresen & Mahoney, 1974), la búsqueda de asistencia social o ayuda externa (Zimmerman, 1983) o la revisión de materiales académicos (Wang, 1983) estarían destinadas a optimizar el entorno inmediato de aprendizaje del alumno.

En la misma línea, Schunk y Ertmer (2000) señalan que la autorregulación comprende procesos tales como el establecimiento y la selección de metas de aprendizaje, la atención y concentración en las instrucciones, el uso efectivo de estrategias para ordenar, codificar y repasar información con el objeto de ser recordada, establecer un ambiente productivo de trabajo, utilizar los recursos disponibles de manera efectiva, monitorizar o supervisar el rendimiento, gestionar adecuadamente el tiempo, buscar ayuda cuando sea necesario, poseer creencias positivas acerca de las propias capacidades, valorar y conocer los factores que pueden afectar al aprendizaje, anticipar los resultados de las acciones así como experimentar orgullo y satisfacción hacia los esfuerzos personales (McCombs, 1989; Pintrich & DeGroot, 1990; Weinstein & Mayer, 1986; Zimmerman, 1994).

Ante el gran volumen de estrategias y procesos implicados en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, se hace necesaria una diferenciación que permita acceder a todas ellas de manera ordenada y estructurada. En este sentido, quizá el trabajo de Zimmerman y Martínez-Pons (1986) pueda aportar algo de luz sobre este tema en particular, al identificar y describir las estrategias que según su criterio son las más representativas de este proceso:

Tabla 12: Estrategias de aprendizaje autorregulado (sintetizado a partir de Zimmerman & Martínez-Pons, 1986)

Autoevaluación	Desarrollo de evaluaciones recurrentes acerca de la calidad o el progreso del propio trabajo.
Organización y transformación de la información	Utilización consciente de estrategias para reordenar la información (esquemas, subrayados, etc.).

Selección y planificación de metas	Establecimiento de objetivos educativos y planificación, secuenciación y temporalización de acciones encaminadas a la consecución de los mismos.
Búsqueda de información	Realización de esfuerzos para recopilar información procedente de fuentes documentales (internet, libros, artículos, etc.) para resolver una tarea autónomamente.
Toma de notas y monitorización	Recopilación de apuntes, notas y/o grabaciones (según el nivel) acerca de presentaciones, explicaciones u otras situaciones de enseñanza-aprendizaje (debates, charlas, etc.).
Estructuración del ambiente o lugar de trabajo	Organización de elementos pertenecientes al espacio físico que faciliten el aprendizaje (orden, limpieza, estructuración, etc.).
Conocimiento y aceptación de consecuencias	Establecimiento de autorrecompensas o autocastigos asociados al éxito o fracaso de las acciones desarrolladas (al superar un examen, realizar de un número determinado de ejercicios, etc.).
Ensayo y memorización	Utilización de estrategias para afianzar y consolidar aprendizajes de tipo memorístico a través del ensayo y la repetición.
Solicitud de ayuda o asistencia social	Petición de ayuda a compañeros, profesores u otros adultos para resolver una tarea cuya solución no haya podido ser encontrada de manera autónoma.
Repaso	Revisión de materiales y apuntes acumulados con la intención de consolidar los aprendizajes (para preparar un test, una clase especialmente compleja, etc.).

Las anteriores estrategias presentan una gran similitud con las funciones ejecutivas del cerebro descritas en apartados anteriores, por lo que podríamos concluir que ambos conceptos están íntimamente relacionados. No en vano, son precisamente estas funciones y su desarrollo las que hacen posible la aparición de la autonomía que requieren los modelos basados en la autorregulación. De esta forma, como ya señalaban Dawson y Guare (2010) o Marina (2017), se comprueba

cómo los enfoques basados en la autorregulación están perfectamente alineados con el desarrollo de las funciones ejecutivas y suponen un encaje ideal para su desarrollo en contextos escolares.

Actualmente existen varios estudios que unifican ambos campos de investigación, analizando las implicaciones que algunas funciones ejecutivas tienen para el desarrollo de la autorregulación. En este sentido, destacan los vinculados con la metacognición (Sperling, Howards & Staley, 2004), la gestión del tiempo (Zimmerman, Greenberg & Weinstein, 1994), la motivación (Schunk & Zimmerman, 2008) o la selección de metas (Boekaerts & Niemivirta, 2000), entre otros.

- 2) **Conocimiento de las propias posibilidades (o percepción de autoeficacia)**: Otro de los factores críticos que según los expertos condicionan el aprendizaje autorregulado es la percepción de autoeficacia expresada a través de las expectativas de logro del alumno (García-Montero, 2003; García & Pintrich, 1994; Zimmerman, 1989; etc.). Bandura (1986) la define como “la percepción acerca de las capacidades de uno mismo para organizar e implementar acciones necesarias para alcanzar el rendimiento en una o varias tareas” (p. 104). Esta capacidad será determinante para la creación de expectativas de éxito realistas por parte del alumno. Cuando la relación entre las expectativas y las exigencias de la tarea sea favorable para los intereses del alumno, éste afrontará su desarrollo muy motivado.

Es precisamente en este punto en el que se puede producir una *experiencia óptima de aprendizaje* (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998) y, como consecuencia, la entrada en un estado mantenido de flujo (Csikszentmihalyi, 2008). Para García-Montero (2003), esta situación consigue generar lo opuesto a “situaciones de incertidumbre o de indefensión aprendida, expectativa de fracaso permanente, percepción de incapacidad, inseguridad, etc. comúnmente condicionadas por las expectativas de fracaso” (p. 11).

En el proceso de generación de expectativas positivas juegan un papel fundamental las experiencias previas, pero también las propias expectativas del profesor llegando a condicionar incluso el rendimiento intelectual del alumno, lo que se conoce como “*efecto Pygmalion*”⁵³ (Rosenthal & Jacobson, 1968).

⁵³ Las consecuencias de este fenómeno las presenta Pennac (2009) de forma magistral relatando sus propias experiencias como alumno: “me bastaba entrar en el aula, para salir de ella. (...) Me consideraban

Compromiso con las metas académicas: Finalmente, otro factor crítico identificado por Zimmerman (1989) para que los procesos de autorregulación se desarrollen favorablemente es el compromiso con las metas académicas.

Tal y como señala el autor, estas metas puede variar notablemente tanto en su naturaleza como en el tiempo previsto para su consecución. Sin embargo, la clave no reside tanto en estos factores como en el compromiso que el alumno adquiera hacia su cumplimiento. Está demostrado que cuando el alumno se implica activamente su rendimiento mejora notablemente (Dolan & Collins, 2015).

Para lograrlo, es conveniente que las tareas propuestas se alineen con los gustos e intereses de los destinatarios. Si esto no fuera posible, es recomendable dotar de sentido a las actividades para así generar una mayor responsabilidad hacia su cumplimiento y finalización. Como ya hemos mencionado en apartados anteriores, en estas situaciones es crítica la intervención de la función ejecutiva vinculada con la perseverancia y la persistencia.

5.2.2 Estructura general del proceso de autorregulación

Desde un enfoque abierto y multifactorial, Zimmerman (2001) identifica las teorías que han tratado de explicar con mayor o menor fortuna la forma en que se produce el fenómeno de la autorregulación del aprendizaje, concretando las aportaciones de cada una de ellas. Para llevar a cabo este análisis toma como referencia criterios como: el origen de la motivación del alumno durante el aprendizaje, su nivel de consciencia acerca del proceso que está llevando a cabo, los procesos fundamentales que intervienen, la influencia del entorno físico y social o el momento en el que cada teoría considera que el alumno ha adquirido la habilidad. Las aportaciones de estas teorías han ido configurando progresivamente el campo de estudio de la autorregulación del aprendizaje, dotándolo de sentido y contenido a partir de los resultados obtenidos por las diversas investigaciones desarrolladas.

Sobre la base de estos descubrimientos los expertos han seguido construyendo diversos modelos explicativos que permiten identificar las fases o estructuras que intervienen en el proceso (Boekaerts, 1999; Butler, 1998; Kuhl, 1994, 2000; Pintrich, 2000; Winne & Hadwin, 1998; etc.). Para los propósitos de

un incapaz. Aquel veredicto me ofrecía las compensaciones de la pereza: ¿para qué deslomarse en la tarea si las más altas autoridades consideran que la suerte está echada?" (p.79).

esta investigación, asumiremos el modelo socio-cognitivo propuesto por Zimmerman por considerarlo el más integrador, completo y específico de todos los existentes⁵⁴.

Este enfoque, cuya versión inicial (Zimmerman, 1998) ha ido sufriendo distintas actualizaciones (Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Campillo, 2003; Zimmerman & Moylan, 2009; etc.), se asienta sobre las teorías sociocognitivas de Bandura asumiendo que el aprendizaje autorregulado no está exclusivamente determinado por procesos personales y aceptando que estos procesos están recíprocamente influenciados por eventos ambientales y comportamentales. Esta concepción de 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. La evolución de estas teorías iniciales dio lugar al modelo definitivo propuesto por Zimmerman y Moylan (2009) en el que se define la estructura del proceso de autorregulación basada en un modelo cíclico de tres fases encadenadas:

- **Fase de previsión o planificación:** está referida a los procesos que preceden a los esfuerzos de la acción y preparan el escenario para ello. En ella se lleva a cabo el análisis de la tarea (identificando sus exigencias y su similitud con las experiencias previas desarrolladas), así como el proceso de contraste cognitivo que compara las exigencias detectadas con las creencias auto-perceptivas de la persona.
- **Fase de ejecución:** esta fase involucra a los procesos que suceden durante la activación motora y que afectan directamente a la atención y a la propia acción. Intervienen en ella los 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:** está relacionada con los procesos que ocurren después de la ejecución. Afectan a la autoevaluación de la experiencia general, así como a las reacciones que el proceso global ha ge-

⁵⁴ Autores como Panadero y Alonso-Tapia (2014) critican la visión excesivamente cognitiva de este modelo, que deja en un segundo plano aspectos tan relevantes para el aprendizaje como las emociones. Sin embargo, consideran que pese a ello “cubre el espectro cognitivo, comportamental y motivacional, siendo el modelo de autorregulación que mejor explica las relaciones entre motivación y autorregulación”.

nerado en la persona. Esta información será almacenada e influenciará los procesos de planificación de actuaciones futuras que sean catalogadas como similares, completando el ciclo de la autorregulación.

A la vista de este modelo, podemos concluir que para que se produzcan procesos de autorregulación en el aula es necesario generar momentos o espacios en los que los alumnos puedan pasar por estas tres fases⁵⁵. Sin embargo, la importancia relativa de cada una de estas tres fases no será siempre la misma. En este sentido, no debemos olvidar que las capacidades de autorregulación están condicionadas en gran medida por el desarrollo madurativo de la parte del cerebro que regula las funciones ejecutivas, por lo que será la evolución de estas capacidades la que nos indique qué fase o fases del proceso es más interesante trabajar en cada momento.

En este sentido, 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*. Esto genera que la fase más importante en estas etapas sea precisamente la asociada a la *realización de tareas* ya que es a través de ella como los alumnos irán perfeccionando sus capacidades de monitorización, desempeño autónomo de tareas, gestión del tiempo, etc.

Sin embargo, 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 desde el punto de vista de la autorregulación en los últimos cursos de la etapa sea más recomendable incidir en las *fases de planificación y autoevaluación del proceso*.

Para visualizar más claramente esta evolución, así como el desplazamiento del foco atencional que sufren las distintas fases de la autorregulación

⁵⁵ Este enfoque se encuentra muy en línea con las tesis del movimiento "Slow learning" (Domènech, 2009; Honore, 2004; Zavalloni, 2011, etc.) que reclama un aprendizaje más pausado y profundo, que realmente llegue a calar en los alumnos.

a lo largo del crecimiento, hemos elaborado un modelo explicativo en forma de pirámide invertida:

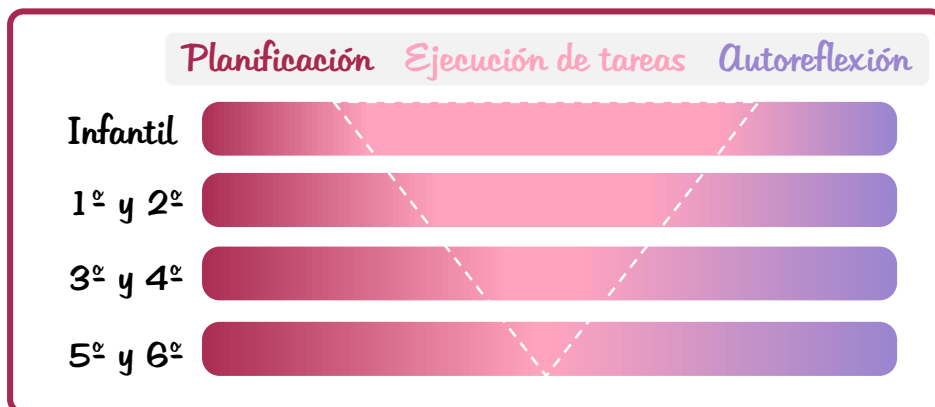


Figura 5: Relevancia de las fases del proceso de autorregulación según el nivel

Como hemos visto, la edad genera grandes diferencias en las capacidades de autorregulación de los alumnos, pero también lo hace la experiencia. Por ejemplo, dos alumnos de la misma edad tendrán similares capacidades potenciales para autorregular su aprendizaje; sin embargo, su desempeño real dependerá del nivel de entrenamiento de las mismas, de ahí que sea fundamental comenzar a desarrollarlas cuanto antes.

En este sentido Zimmerman (1998a; 2002) identificó diferencias notables entre alumnos expertos e inexpertos en materia de autorregulación del aprendizaje. Según el experto en la fase de previsión o planificación los estudiantes con más experiencia en la autogestión de su aprendizaje muestran una mayor percepción de autoeficacia y una orientación de metas más marcada hacia el aprendizaje. Los alumnos expertos además suelen organizar jerárquicamente sus objetivos mostrando un interés intrínseco en la tarea. Por su parte, los alumnos inexpertos establecen metas inespecíficas y distantes con una orientación hacia el rendimiento. Presentan una percepción de autoeficacia menor y apenas se muestran interesados en el trabajo que realizan a menos que tenga que ver con sus gustos.

Durante la fase de ejecución de las tareas también se aprecian diferencias. De este modo, los alumnos expertos suelen concentrarse en su realización, utilizan técnicas como las autoinstrucciones y automonitorizan todo el proceso. Por el contrario, los alumnos con menor experiencia en la autorregulación del aprendizaje no suelen seguir ningún plan, emplean estrategias poco efectivas y únicamente suelen monitorizar los resultados.

Finalmente, en la última fase asociada con la autorreflexión y evaluación del proceso Zimmerman también señala diferencias notables entre alumnos expertos e inexpertos. Así, los alumnos experimentados hacen un uso intencional de los procesos de autoevaluación, suelen atribuir los resultados obtenidos a la estrategia empleada, muestran reacciones positivas y denotan una mayor capacidad de adaptación. Por su parte, los alumnos inexpertos evitan poner en práctica procesos de autoevaluación, atribuyen los resultados a su habilidad, reaccionan negativamente y muestran poca capacidad de adaptación.

5.2.3 Enseñanza de la autorregulación del aprendizaje

Una vez concretado el marco teórico de los procesos de autorregulación es el momento de realizar la pregunta clave: *¿se puede enseñar a los alumnos a autorregular sus aprendizajes?*

Los expertos llevan años respondiendo afirmativamente a esta cuestión (Schunk, 1994, 1998; Schunk & Zimmerman, 1998b; etc.). La naturaleza de la autorregulación depende del desarrollo madurativo de procesos mentales que como ya se ha visto en anteriores capítulos, se pueden potenciar y favorecer intencionalmente. Por lo tanto, la autorregulación es una cualidad que puede ser enseñada y perfeccionada (Marina, 2012).

Esta posibilidad, unida a la importancia que como se ha señalado poseen los procesos de autorregulación para el correcto aprovechamiento de las distintas situaciones de aprendizaje que se generan en el aula, traslada al profesorado una nueva obligación haciéndole responsable de la enseñanza de esta competencia a su alumnado. Tristemente, pese a la certeza de que es posible enseñar autorregulación a los alumnos desde muy tempranas edades, muy pocos docentes preparan a sus alumnos para aprender por sí solos (Zimmerman, 2002; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Esto ha generado que en la actualidad una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan la universidad presenten graves carencias en este ámbito (Allgood, et al., 2000; Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Tuckman, 2003; etc.). Los docentes, desde su faceta formativa, tienen ante sí un gran desafío y como consecuencia, una gran responsabilidad.

Planificar de forma consciente las actividades de autorregulación será el camino que nos llevará a conseguir alumnos capaces de regular su aprendizaje y de tomar decisiones después de analizar el resultado de la evaluación, identificando el error y aplicando medidas de corrección óptimas que le acerquen cada vez más al objetivo perseguido, sin necesidad de la intervención del adulto. (Casacuberta, 2006, p. 68)

Los expertos en la temática reclaman, a la vista del papel crítico que desempeña la autorregulación, su incorporación a los programas de formación del profesorado (Hadwin & Winnie, 1996; Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Núñez, et al., 2006; Simpson, Hynd, Nist & Burrell, 1997; etc.). Esta es, para muchos, la única forma de asegurar su posterior enseñanza en contextos escolares de manera intencional y específica (Butler & Winne, 1995; García-Montero, 2003; Giné, 2006; Torrano & Torres, 2004; Valls, 2007; Zimmerman, 1998b; etc.). Muestra de esta necesidad son los trabajos llevados a cabo por Bembunty, White y Vélez (2015) en dónde se detallan los procesos desarrollados para enseñar a futuros docentes las distintas estrategias de autorregulación existentes, así como la mejor forma de trasladárselas a sus alumnos.

Para llevar a cabo este proceso de enseñanza de estrategias de aprendizaje existen multitud de modelos y propuestas. En este sentido, tal y como señalan Zumbunn, Tadlock y Roberts (2011), pese a sus múltiples diferencias las distintas posibilidades de afrontar el desarrollo de la autorregulación en los contextos escolares podrían clasificarse en cuatro grandes bloques atendiendo a la forma en la que se adquiere el aprendizaje: aquellas que utilizan la instrucción directa y el modelado; aquellas que plantean una práctica guiada e independiente, aquellas basadas en el apoyo social y la información de retroalimentación, y aquellas que implican desarrollar una práctica reflexiva por parte del profesorado. La prevalencia de unos enfoques sobre otros ha ido evolucionando durante los últimos años. Así, aunque en un primer momento (años 60-70) la instrucción directa fue el método más utilizado, en la actualidad los expertos recomiendan el uso de técnicas más reflexivas, centradas en el desarrollo de la capacidad metacognitiva del alumno (Paris & París, 2001; Torrano & González, 2004).

Por el contrario, Hofer, Yu y Pintrich (1998) clasifican las posibles formas de abordar la enseñanza de la autorregulación según su encuadre contextual, diferenciando entre sistemas integrados en el currículo o cursos extraescolares. Los autores consideran que el modelo integrado puede resultar más útil en etapas escolares elementales (lo que equivale a las etapas de Educación Primaria y Secundaria en el sistema educativo español) ya que el carácter general de los contenidos de enseñanza favorece la puesta en práctica de las estrategias en distintas áreas y contextos, lo que a su vez puede beneficiar su transferencia a otras situaciones. Por el contrario, en etapas superiores (Bachillerato y Universidad), los autores consideran que los sistemas integrados no serían tan efectivos debido a la especificidad de los contenidos y las estrategias trabajadas, por lo que resultaría más eficaz la utilización de cursos o formaciones extraescolares.

Por otro lado, Simpson, Hynd, Nist y Burrell (1997) identifican hasta cinco modalidades distintas para introducir la autorregulación en el aula, que van desde cursos generales vinculados con el enfoque de *aprender a aprender*, hasta formaciones más específicas centradas en el dominio de algún aprendizaje concreto, pasando por intervenciones puntuales con carácter paliativo (que intentan subsanar alguna deficiencia puntual), cursos vinculados con la lectura y la escritura o intervenciones a cargo de gabinetes especializados.

Corno (1987, 2001) señala que los mejores resultados los han generado enfoques basados en el *modelado participante* (Bandura, 1977; Graham, Harris & Troia, 1998; Schunk & Zimmerman, 1998b, 2003) o el *aprendizaje cognitivo* (Collins, Brown & Newman, 1989). Por su parte, Levy (1996) asegura que los enfoques directivos (basados en la enseñanza directa de las estrategias de autorregulación) son los que generan una práctica más eficaz, especialmente en las etapas iniciales o cuando los sujetos no disponen de experiencias previas.

Sea como fuere, cualquier intento de incrementar la autonomía del alumno a través de la enseñanza de estrategias de autorregulación requiere afrontar el proceso desde un marco amplio y ambicioso. Se deben evitar iniciativas aisladas, puntuales o poco contextualizadas puesto que este tipo de prácticas generan desgaste y producen pocos resultados exitosos. En esta línea de trabajo, Zimmerman, Bonner y Kovach (1996) proponen un modelo cíclico para la enseñanza de la autorregulación, que comienza por una fase inicial de autoevaluación y monitorización en la que el alumno debe aprender a ser más consciente de la efectividad de los métodos y estrategias de estudio que utiliza. A continuación, una vez hecho esto, se inicia una segunda fase en la que deberá aprender a establecer metas y desarrollar dinámicas de planificación estratégica que le permitan alcanzarlas. La tercera fase implica la implementación de las estrategias y su monitorización con la intención de ir comprobando su utilidad para alcanzar los objetivos propuestos y, por lo tanto, las expectativas puestas en ellas. Finalmente, la cuarta y última fase implica la monitorización de los resultados estratégicos para, a partir de ellos, tomar decisiones sobre las estrategias empleadas, las metas establecidas, etc.

A través de su modelo, Zimmerman, Bonner y Kovach (1996) se centran en enseñar a los alumnos cinco habilidades básicas a través de distintas estrategias: planificación y gestión del tiempo, comprensión de textos y realización de resúmenes, toma de apuntes en clase, anticipación y preparación de test, y escritura.

Además del mencionado sistema de Zimmerman, Bonner y Kovach (1996), también es posible destacar otros modelos muy estructurados como el SOLE (Self-Organised Learning Environment) de Mitra, Leat, Dolan y Crawley

(2010) que desde un enfoque general apuesta por la organización de ambientes educativos en los que los alumnos toman decisiones sobre su aprendizaje a través del uso de las TIC.

Ciertamente el volumen de publicaciones científicas sobre autorregulación se ha incrementado notablemente durante los últimos años (Rosario, et al., 2013) lo que indica el interés que suscita el tema entre la comunidad científico-educativa. Ya sea a través de técnicas directas (que enseñan de manera explícita las estrategias) o indirectas (que las integran de manera efectiva a través de otras actividades o situaciones que se generan en el aula), es posible encontrar numerosos ejemplos en la bibliografía especializada (Torrano & González-Torres, 2004).

En este sentido existen multitud de obras que recopilan excelentes propuestas que muestran distintas aplicaciones del aprendizaje autorregulado en las diferentes disciplinas académicas. Un ejemplo de ello es la publicación editada por Bembenutty, Cleary y Kitsantas (2013) en la que se describen ejemplos contextualizados en áreas como las ciencias, la escritura o los deberes escolares entre otros.

Pero en otras publicaciones también encontramos experiencias vinculadas con especialidades como Biología y Geología (Sanmartí & Jorbá, 1995), Matemáticas (Casacuberta, 2006; Rodríguez-Gayarre, 2001; Schunk, 1998), Educación Física (Murillo, 2016; Lorente, 2004), Música (Alsina, 2006), Literatura (Randi & Corno, 2000), etc.

Y de igual modo, experiencias y propuestas de autorregulación aplicadas a situaciones muy concretas de aprendizaje como la gestión del tiempo libre (López, 1992), la evaluación formativa para el aprendizaje de la lecto-escritura (Castro & Casado, 2017a), el funcionamiento ordinario de un aula de Educación infantil (Castro & Casado, 2017b), la ortografía en Educación Primaria (Casado & Castro, 2017a), la organización del espacio de trabajo (Casado & Castro, 2017b), etc. O incluso en etapas tan dispares como Educación Infantil (Fons & Weissman, 1999; Ollé, Borrás & Cuadras, 1999), la Educación Secundaria Obligatoria (Gutiérrez, 2002; Sanmartí & Jorbá, 1995) o la universidad (García-Rovira & Angulo, 1996).

Finalmente, también es posible encontrar en la bibliografía propuestas y experiencias aplicadas a colectivos específicos, como alumnos con discapacidad o problemas de aprendizaje (Butler, 1998).

5.3 Antecedentes y cimientos pedagógicos de la propuesta

Para comprender mejor la profundidad y las implicaciones que posee la propuesta educativa que se está presentando en el marco de esta investigación, resulta imprescindible antes de nada conocer los antecedentes pedagógicos que la han originado.

La intención principal de este apartado es demostrar que la propuesta no es *un gigante con los pies de barro*, y para ello se tratará de hacer visibles y consolidar los cimientos sobre los que se sustenta este modelo pedagógico. Como va a poder comprobarse, el trabajo y las estrategias que en él se integran no surgen en su mayoría de la experiencia personal, sino que están basadas en teorías y estudios llevados a cabo previamente por diversos referentes del ámbito científico y educativo. Todos ellos aportan elementos que, combinados y actualizados de una determinada manera, configuran una propuesta que pretende ser coherente con las necesidades de la escuela actual.

Por todo ello, en el presente apartado no se recoge una descripción detallada de métodos o enfoques al completo. Lo que se pretende es incidir y poner de manifiesto precisamente aquellos aspectos de cada planteamiento que nos han servido de base para construir la propuesta. Así pues, y recuperando la célebre cita de Bernardo de Chartes, podemos decir sin miedo a equivocarnos que *caminamos a hombros de gigantes*.

De esta forma, de entre todas las aportaciones interesantes que estos métodos han realizado al ámbito de la educación, a continuación se describirán únicamente los siguientes aspectos:

- La accesibilidad de los materiales en el método Montessori.
- La funcionalidad de los aprendizajes en la propuesta de Dewey.
- El compromiso hacia el aprendizaje de los contratos didácticos.
- La individualización de la enseñanza de Parkhurst y Washburne.
- La responsabilidad y la organización en el sistema de Freinet.
- El trabajo simultáneo en los rincones de actividad.
- El concepto de libertad en los enfoques antiautoritarios.
- La diversificación del aprendizaje en el modelo de Tomlinson.

De todo ello se deduce que el MITAA tiene la pretensión de ser considerado como un modelo de enseñanza-aprendizaje funcional, comprometido, individualizado y diversificado que favorece el trabajo responsable y simultáneo de los alumnos en contextos de libertad, en los que además todo lo que necesitan para aprender está perfectamente ordenado y a su alcance.

5.3.1 La accesibilidad del material en el método Montessori

Como se ha venido comentando en apartados anteriores, para afianzar y consolidar el progresivo proceso de *autonomización* del alumno es necesario proporcionarle un marco muy definido de referencia en el que éste pueda comenzar a tomar sus propias decisiones.

Algunos referentes pedagógicos como Freinet han tratado en sus modelos el tema de la autonomía y la disciplina. Sin embargo, es en el Método Montessori donde este elemento cobra especial sentido adoptando una posición central que condiciona el resto de decisiones.

Iniciado por María Montessori durante la primera mitad del siglo XX, este modelo de enseñanza se caracteriza por su decidida apuesta por la observación y la experimentación, el protagonismo del niño y el respeto a los ritmos individuales. En última instancia, pretende, que los niños aprendan a actuar en libertad y para ello genera un ambiente propicio ayudándose de los materiales, del medio y del mobiliario.

Montessori propone un aula adaptada y diseñada específicamente para conseguir este propósito, en la que todo está al alcance de los niños. Se trata de un aula ordenada y estructurada en torno a distintos materiales específicamente seleccionados. Estos materiales suelen ser autoconstruidos y presentan cualidades muy definidas. Entre ellas podemos destacar que son autocorrectivos, accesibles y estructurados. Estas cualidades permiten a los alumnos trabajar con ellos de manera autónoma, mientras desarrollan diversas destrezas académicas.

El modelo de Montessori ha sido aplicado predominantemente en las etapas inferiores de Educación Infantil por lo que la mayoría de materiales y técnicas que emplea están adaptadas a estas edades (inciden en la experimentación sensorial, el descubrimiento, etc.). Sin embargo, durante los últimos años, este sistema de trabajo está volviendo a suscitar un gran interés entre el profesorado y ya existen muchas voces que proponen aplicar sus preceptos en etapas superiores.

La forma en la que Montessori integra el desarrollo de la autonomía a través de los materiales y la organización del aula es uno de los elementos que se han tomado como referencia para la construcción de nuestra propuesta.

5.3.2 La funcionalidad de los aprendizajes de Dewey

Uno de los principios fundamentales que inspiran la propuesta que defendemos en el presente documento es el de generar aprendizajes funcionales

basados en las necesidades e intereses de los alumnos. En este sentido, la figura que quizá en mayor medida represente estos valores es Dewey.

Originario de Estados Unidos e influenciado por las corrientes de la Escuela Activa, la obra de Dewey estuvo centrada en las relaciones que se establecen entre la escuela y la sociedad.

Desde sus teorías reclama la necesidad de formar estudiantes activos y comprometidos con lo que aprenden, realizando duras críticas al modelo tradicional de enseñanza al que acusa de fomentar la pasividad, la uniformidad del programa escolar y la masificación mecánica, entre otros (Dewey, 2009, p. 73).

Dewey argumenta que aprender debe ir más allá de escuchar al maestro, ya que esto sitúa el centro de gravedad del proceso fuera del niño: concretamente en el profesor, en el libro de texto o en cualquier otro sitio diferente de los intereses inmediatos del alumno. Su posición en relación al aprendizaje queda patente cuando señala que “¿Aprender? Está claro que sí, pero antes que todo vivir, y aprender a través y en relación con esta vida” (Dewey, 2009, p. 74). Como consecuencia de estas convicciones, para Dewey (1995) la educación se convierte en “una constante reorganización o reestructuración de la experiencia” (p. 73).

La visión pedagógica de Dewey acerca del proceso de aprendizaje se complementa con una decidida defensa de una escuela democrática, supeditando el desarrollo de la vida escolar al desarrollo mismo de la propia sociedad. De este modo, Dewey (2009) afirma que “el tipo convencional de educación que prepara a los niños a la ejecución cuidadosa de tareas impuestas, simplemente porque sí, sin mirar dónde conducen, es propio de una sociedad autoritaria” (p. 114). Por tanto, el enfoque no tiene tanto que ver con la participación en procesos de decisión como con dar sentido y funcionalidad a lo que aprenden los alumnos.

Para Dewey, la escuela debe proporcionar a los alumnos las herramientas que les permitan convertirse en ciudadanos críticos y comprometidos con la mejora de la sociedad⁵⁶:

Si preparamos a nuestros hijos para obedecer órdenes y para hacer las cosas simplemente porque les digan que las hagan, pero no conseguimos infundir en ellos la confianza de actuar y de pensar

⁵⁶ Pueden apreciarse las influencias de las teorías pedagógicas de Dewey en el preámbulo de la LOE (2006) donde se señala que “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas” (LOE, 2006, preámbulo).

por sí mismos, lo que hacemos es colocar un obstáculo casi insuperable en el camino de vencer los defectos actuales de nuestro sistema y de establecer la libertad de los ideales democráticos. (Dewey, 2009, p. 114)

5.3.3 El compromiso de los contratos didácticos

Asentados en las pedagogías modernas, que implican activamente al alumno en su propio proceso de aprendizaje, surgen durante la segunda mitad del siglo XX los *contratos didácticos*.

Partiendo de las ideas de autores como Ferrer y Guardia, Neil o Freinet entre otros, podemos encontrar distintas manifestaciones de este planteamiento didáctico (Berte, 1975; Burguière & Gautier, 1991; Delgado, et al., 2002; Knowles, 1986; Przesmycki, 2000; Sanmartí, 1999; etc.).

En esencia, todas estas aportaciones tienen como prioridad proporcionar autonomía al alumno durante el proceso de aprendizaje (Serrano, 1997, 2002). Para ello, comparten unos mismos principios rectores que 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. Para Tomlinson (2008), esta estrategia consiste sencillamente en alcanzar “un acuerdo negociado entre el educador y el aprendiz que proporciona a este último cierta libertad a la hora de adquirir unos determinados conocimientos y destrezas en un tiempo dado” (p. 156).

Esto exige asumir responsabilidades sobre el proceso o, lo que es igual, implicarse activamente en el mismo tomando decisiones sobre qué partes estudiar, cómo y en qué condiciones hacerlo, etc. Este proceso no implica necesariamente que los estudiantes decidan lo que quieren hacer o aprender (como sí sucede en otras propuestas didácticas como el ABP), pero sí representa un nivel superior desde el punto de vista participativo.

Los contratos didácticos exigen explicitar previamente y de manera clara todos los compromisos que entrarán en juego por ambas partes. Y esta es otra de las peculiaridades de este sistema, ya que los acuerdos alcanzados no afectarán únicamente al alumno sino también al profesor (Sanmartí, 1999).

Aunque existen muchos modelos distintos de contratos de aprendizaje, Tomlinson (2008) recoge algunas características básicas de todos ellos entre las que podríamos destacar las siguientes:

- Especifican cuáles son los aprendizajes esenciales (en forma de habilidades, destrezas o competencias) y garantizan las condiciones necesarias para que se adquieran.

- Determinan las condiciones de trabajo que estarán en vigor mientras dure el contrato (comportamiento, plazos, deberes y tareas de clase).
- Identifican las consecuencias positivas o negativas que conlleva el cumplimiento o incumplimiento de los acuerdos alcanzados.
- Incorporan criterios para evaluar la calidad de lo que se ha realizado.
- Incluyen la firma del profesor y del alumno sellando los términos del acuerdo.

Según Menoyo (1999), es posible diferenciar distintos tipos de contratos didácticos según sus finalidades y los implicados en ellos. Así, podríamos distinguir entre contratos de recuperación (para resolver alguna carencia en el aprendizaje), de resolución de conflictos (para gestionar algún problema actitudinal), de proyectos (para guiar los pasos a lo largo de un trabajo), de evaluación (para definir los márgenes del proceso evaluativo) o de colectivos (para alcanzar un objetivo general y compartido).

Este tipo de propuestas permiten individualizar el aprendizaje (Berte, 1975; Tomlinson, 1997) ya que los contratos pueden ser genéricos (idénticos para todos los miembros del aula) o específicos (definiéndose según las características personales de los alumnos). Además, el hecho de participar en el diseño de los contratos genera un interés intrínseco en el alumno que favorecerá el compromiso hacia su cumplimiento.

Por otro lado, el hecho de visibilizar lo que el docente espera del alumno también permite que éstos aprendan a priorizar y a dirigir sus esfuerzos en la dirección adecuada (Frank & Scharft, 2013) favoreciendo con ello los procesos de autorregulación y la autonomía (Menoyo, 1999). Finalmente, su utilización también contribuye a desarrollar procesos de autoevaluación más eficaces; algo que resulta crítico para el desarrollo de la autonomía (Sanmartí, 1999).

5.3.4 La individualización de Parkhurst y Washburne

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, Carleton W. Washburne y Helen Parkhurst fueron integrantes del movimiento de la Escuela Nueva que surgió a comienzos de siglo XX.

Sus modelos educativos destacaron por la atención que pusieron sobre la individualización del aprendizaje de los alumnos, basando sus teorías en la necesidad de atender ritmos y necesidades diferentes. Para ello diseñan y aplican casi simultáneamente dos sistemas con los mismos fundamentos, aunque con manifestaciones particularmente diferentes. La propuesta que presenta-

mos toma de estos modelos su interesante apuesta por estructurar la enseñanza de una manera alternativa, más coherente con los principios con los que dice estar comprometida la educación.

Así, por un lado, Parkhurst desarrolló su modelo en la Escuela Secundaria de Dalton, de la que tomó su nombre siendo conocido éste como Plan Dalton. La individualización o personalización en este enfoque se fundamenta en la noción de libertad, que nunca será sinónimo 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 de forma compartida. Este documento funciona como una especie de contrato pedagógico que compromete al alumno con el estudio de los contenidos.

En este contexto, el concepto de asignatura desaparece y se desglosan los contenidos en tareas mensuales y unidades o tareas que se realizan a lo largo de los días lectivos de cada mes. Los maestros realizan un seguimiento individualizado de los avances a través de tablas y registros de laboratorio, individuales o de grupo-clase.

El trabajo se canaliza a través de laboratorios (que sustituyen a las clases tradicionales basadas en la lección magistral) en los que los alumnos pueden experimentar, investigar o entrar en contacto con todo tipo de materiales y recursos que el docente habrá puesto a su disposición para ayudarles a resolver las tareas.

Para guiar los aprendizajes, los alumnos disponen de un problemario o cuestionario-guía que deberán ir cumplimentando a medida que avanzan en sus investigaciones. Estos documentos contienen indicaciones sobre las tareas a realizar, orientaciones sobre cómo desarrollar el trabajo, etc.

Casi simultáneamente, en otro punto de Estados Unidos, Washburne comenzó a desarrollar su modelo en las escuelas de la localidad de Winnetka (Chicago), de las que a la postre tomaría nombre su conocido Sistema Winnetka.

Este sistema se caracteriza por su flexibilidad (basada también en los intereses de los alumnos) y en las dinámicas de autocorrección y autoevaluación. Washburne prioriza la calidad a la cantidad y defiende un currículo de contenidos reducidos que resulten atractivos para el alumno. Para organizar todo el trabajo propone emplear tres tipos de documentos: un libro-base, en el que se recogen las tareas y trabajos a desarrollar; un libro-clase, que recopila los resultados y soluciones; y un libro-prueba, que incorpora ejercicios y actividades de control para verificar los aprendizajes.

Este tipo de enfoques favorecen el autoaprendizaje y la autonomía, al mismo tiempo que personalizan el proceso de enseñanza. Sin embargo, al mismo tiempo también han recibido numerosas críticas por predominio de los aspectos intelectuales del aprendizaje en detrimento de otros factores críticos como la socialización.

Estos sistemas fueron los verdaderos precursores de las metodologías activas ya que generaron un contexto alternativo de enseñanza en el que comenzaron a ser posibles otras vías de investigación. De este modo, grandes figuras de la educación como Freinet criticaron ciertos aspectos de estos métodos, pero diseñaron muchas de sus técnicas a partir de las propuestas de Parkhurst y Washburne.

El legado de estos planteamientos es visible aún hoy en día en los planes de estudios y enfoques de muchos países. En el caso de España, cabría destacar el modelo de “*Educación personalizada*” propuesto por García-Hoz (1974). Este enfoque viene a concretar y dar forma a los sistemas mencionados anteriormente, configurándose en torno a una serie de principios básicos entre los que cabría destacar la adecuación a la singularidad personal de cada alumno o la posibilidad de que éstos puedan elegir el contenido y las técnicas de trabajo que desean desarrollar.

Existen distintas manifestaciones de este enfoque en nuestro país, pero quizá la más documentada de todas ellas sea la experiencia desarrollada en el Instituto Veritas de Somosaguas (Madrid) en los años 70 (Gutiérrez-Ruiz, 1970, 1972). Entre los rasgos más destacables que incorpora este modelo podemos mencionar la adaptación de algunas técnicas de Freinet como los planes de trabajo y las fichas-guía (de ampliación, autocorrección, etc.) o la aplicación del sistema de gestión del tiempo propuesto por Wirt para las Escuelas de Gary (Chicago)⁵⁷.

5.3.5 La responsabilidad y la organización de Freinet

Uno de los pilares fundamentales sobre los que se asienta la propuesta que presentamos son las ideas de Célestin Freinet en torno a la organización del trabajo y la responsabilidad en el aprendizaje. Desde su posición de maestro

⁵⁷ La organización del tiempo escolar es muy singular en esta experiencia, ya que no existen horarios de asignaturas establecidos de antemano. Al huir de la explicación tradicional del profesorado, las clases se convierten en lugares especializados donde acudir para resolver ciertas tareas del plan (lo que recuerda a la idea de los laboratorios propuestos por Parkhurst y Washburne). El docente responsable de cada aula atiende a los alumnos, que acuden libremente a cada espacio cuando lo consideran necesario. Esto genera una libre-circulación por las dependencias del centro que fomenta la autonomía y genera un clima de libertad muy favorable para el aprendizaje. Este modelo de centro abierto fue puesto en práctica a comienzos del siglo XX en las escuelas de la localidad de Gary (Chicago) por Wirt (Courtois, 1919).

de escuela rural, Freinet investigó desde la práctica y fundó el movimiento de la Escuela Moderna para diferenciar sus prácticas de las que se englobaban en la Escuela Nueva.

Freinet descubrió que la clave para responsabilizar a los alumnos de su proceso de aprendizaje era, precisamente, hacerles partícipes del mismo; lograr que se sintieran protagonistas del acto educativo. Para ello planteó la necesidad de superar los modelos tradicionales basados en la autoridad, reclamando un profundo proceso de reflexión que permitiera abrir los ojos a nuevas realidades: “estamos tan acostumbrados a mandar a los niños y a exigirles una obediencia pasiva que ni siquiera pensamos que en educación pueda haber otra solución que la fórmula autoritaria (...). No hay otra alternativa: o autoridad, o desorden y anarquía” (Freinet, 1962/2009, p. 15).

En sus planteamientos reconoce la necesidad de respetar la libertad de los alumnos ya que “a nadie le gusta que le manden autoritariamente; el niño, en eso, no es distinto del adulto” (Freinet, 1964/1999, p. 233). Pero al mismo tiempo asume que las normas y la autoridad deben estar presentes, especialmente en aulas en las que predomine una pedagogía activa que implique el desarrollo de tareas simultáneas, ya que este tipo de planteamientos requieren “mucho más orden y disciplina que una clase tradicional, donde los manuales y las lecciones son los instrumentos esenciales” (Freinet, 1964/1999, p. 251).

El equilibrio que logra entre estos dos elementos tan aparentemente antagónicos se explica cuando explica su noción de autoridad:

La autoridad por sí misma genera un espíritu autoritario (...), el maestro debe buscar una pedagogía que ayude al alumno a escoger. (...) No obstante, esto no implica que el orden y la disciplina no sean necesarios en las clases; lo son, pero deben ser asumidos, no impuestos. (Freinet, citado por Imbernón, 2010, p. 63).

Por tanto, la autoridad y el control en el enfoque de Freinet tienen un origen muy particular:

No se trata de un orden de vigilancia, silencio y brazos cruzados, sino profundo, insertado en el comportamiento y el trabajo del alumnado que, con su motivación, hace que no exista desorden (autodisciplina). El orden y la disciplina de la Escuela moderna son la organización del trabajo. Cuanto más motivado esté el alumno menos disciplina necesitará y él mismo establecerá su propio orden. (Imbernón, 2010, p. 96)

Sobre este tema en concreto, Freinet (1962/2009) concluye de manera categórica que “si conseguimos que cada alumno tenga en todo momento un

trabajo que hacer conforme con la toma de conciencia de sus responsabilidades, tendremos resuelto el problema de la disciplina” (p. 73).

Por tanto, la clave no está en la ausencia de la autoridad, sino en la legitimidad de la misma y esta legitimidad depende de su origen. Si la autoridad surge de alguien externo (padres, profesor, etc.) encontrará más problemas para imponerse y generará tensiones. Si por el contrario la autoridad tiene su origen en el propio alumno que se autoimpone y acepta una serie de normas, será mucho más fácil de asumir⁵⁸.

Para materializar todas estas ideas, Freinet (1964/1970) diseñó una serie de técnicas entre las que destacaremos por su especial vinculación con nuestra propuesta, los planes de trabajo. En este sentido, Freinet trabajaba con cuatro tipos de planes:

- Plan general: conjunto de fichas, actividades y recursos que serán utilizados para desarrollar los contenidos. Sirven como material de referencia.
- Plan anual: representa la programación de contenidos que es preciso desarrollar durante el curso escolar.
- Plan semanal: es la planificación de tareas y contenidos que se abordarán cada semana.
- Plan cotidiano: recoge los horarios y tiempos diarios que se disponen para desarrollar el trabajo.

A efectos de la presente investigación nos centraremos en analizar el instrumento al que Freinet se refiere como *plan semanal*.

Así pues, al igual que sucede con nuestra propuesta, esta técnica vertebró todo el sistema pedagógico de Freinet recogiendo decisiones relevantes sobre proceso de aprendizaje. Los planes semanales o de trabajo pretenden, ante

⁵⁸ Debemos hacer visible este proceso de autoimposición de normas ya que podría derivar fácilmente en situaciones donde se impusiera la “conciencia autoritaria” (Fromm, 1947) de algunos alumnos, lo cual sería precisamente lo contrario de lo que estamos buscando conseguir. Este fenómeno es definido como “el resultado de un proceso didáctico basado en dinámicas de recompensa y castigo utilizadas con el fin de subordinar al individuo mediante el miedo y la culpabilidad” (Fernández-Balboa, 2004, p.322). Esta dinámica tóxica, termina convirtiendo al propio alumno en un doble de la autoridad, imponiéndose a sí mismo las sanciones que anteriormente imponía ésta.

La combinación de este fenómeno con el de Pedagogía venenosa provoca alumnos sumisos, poco imaginativos y especialmente pasivos. Miller (1998, citado por Fernández-Balboa, 2004) llega a plantear incluso que los sentimientos reprimidos por los alumnos durante años pueden emerger de forma inesperada en la adolescencia en forma de comportamientos violentos e incontrolados.

todo, garantizar dos objetivos: proporcionar libertad y autonomía a los alumnos, y generar una responsabilidad elevada en el cumplimiento de sus obligaciones.

En este sentido, el autor considera que la enseñanza tradicional basada en el autoritarismo genera dependencia: “no saben tomar la iniciativa y esto les paraliza” (Freinet, 1962/2009, p. 72). Para acabar con ella diseña un documento que incorpora las tareas a realizar semanalmente y los resultados de aprendizaje de las mismas. Este plan “es el resultado de una organización metódica de la actividad individual dentro de un marco de la vida compleja del aula” (Freinet, 1964/1999, p. 52).

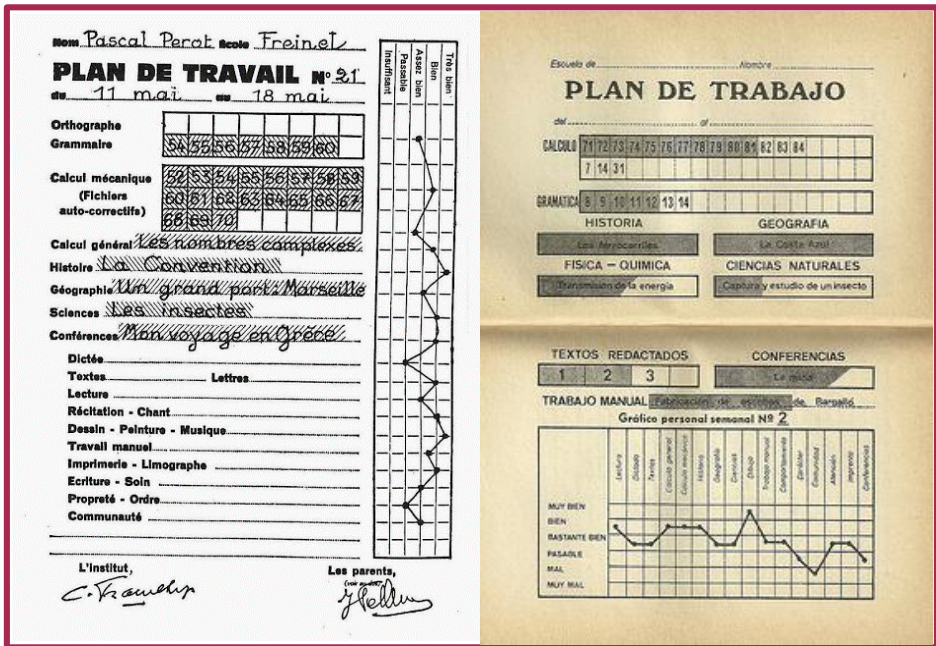


Imagen 2: Ejemplos de planes de trabajo elaborados por Freinet y sus discípulos (Freinet, 1970/2009)

Al igual que sucedía con los contratos didácticos analizados en apartados anteriores, el diseño de este plan es un proceso compartido entre el profesor y el alumno. Este punto es clave para Freinet ya que es lo que garantiza la implicación del alumno a lo largo del proceso:

No hay un auténtico plan de trabajo si no hay participación (...); si los interesados no lo eligen y aceptan. Sin esa doble condición, podrá haber una distribución del tiempo aparentemente beneficiosa, podrá haber reglamentación, racionalización. Pero nunca habrá un plan de trabajo. (Freinet, 1962/2009, p. 12)

Es así como el alumno, en el marco del plan de trabajo, toma decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje eligiendo las tareas, el orden, los momentos, etc. Esta cesión, que el docente realiza en favor del alumno, permite desarrollar su autonomía al tiempo que respeta y atiende los distintos ritmos de trabajo existentes en el aula:

Con el plan de trabajo, el alumno queda libre, por así decirlo, dentro del marco de ciertos límites que ha medido y aceptado previamente. Dentro de estas fronteras puede ir a su paso, medir el avance de su trabajo, darse prisa para luego descansar, o dedicarse a otras actividades más apasionantes. Con esta práctica adquiere, incluso desde muy joven, la noción del orden, del dominio de sí mismo, de confianza, de amor al trabajo terminado que se desarrollará como conciencia profesional, equilibrio y paz conquistada a brazo partido mediante la virtud del trabajo. (Freinet, 1964/1999, p. 52)

Freinet recomienda invertir tiempo en realizar una adecuada planificación ya que, según sus propias palabras, “en ningún caso es tiempo perdido. Ante todo, porque el espacio dedicado a conseguir una buena organización del trabajo siempre se amortiza” (Freinet, 1962/2009, p. 67). Para ello, al comienzo de cada semana propone reservar un momento para acompañar a sus alumnos mientras cumplimentan su propio plan personalizado. Esto permite que los alumnos visibilicen en todo momento las metas de trabajo que se han propuesto. Sin embargo, esta actuación por sí sola no garantiza su cumplimiento. Por ello, Freinet considera imprescindible realizar un seguimiento individualizado de cada alumno que nos permita intervenir a tiempo en caso de que sea necesario. De lo contrario, “si no supervisamos diariamente las tareas, si no animamos a los rezagados recordándoles las promesas que hicieron y ayudándolos si es preciso, llegará el último día y el plan de trabajo no se habrá terminado” (Freinet, 1962/2009, p. 33).

Al comprometerse de un modo tan intenso con la realización de sus obligaciones, las prioridades de los alumnos cambian y “terminar el plan se convierte en una de las grandes preocupaciones” (Freinet, 1962/2009, p. 83). Y todo ello, como sucedía también en el método Montessori, sin tener que recurrir a recompensas externas o castigos.

Nuestra propuesta recoge la idea de los planes de trabajo de Freinet y la amplía dotándolos de nuevos usos y funciones que posteriormente desarrollaremos. Para ello, se incorporan nuevas secciones destinadas a recoger la planificación temporal visualmente (en forma de calendario semanal) o a identificar

los instrumentos que se emplearán en el proceso de evaluación y calificación, entre otras medidas.

5.3.6 El trabajo simultáneo en los rincones de actividad

Otro de los grandes referentes sobre los que se asienta nuestra propuesta es la organización del aula en torno a *rincones de trabajo o actividad*⁵⁹.

Al contrario de lo que sucede con otros movimientos o estrategias pedagógicas, resulta difícil relacionar la aparición de los rincones de trabajo con la iniciativa de una única persona. Así pues, a comienzos del siglo XX y como consecuencia de las tesis defendidas por los integrantes de la Escuela nueva o activa, surge simultáneamente en distintos contextos la necesidad de atender las necesidades individuales de los alumnos. Las estrategias propuestas para alcanzar este objetivo consideran que la organización del aula condiciona las posibilidades del alumno de participar activamente en su aprendizaje y como consecuencia, comienza a proponerse el diseño de tareas en torno a rincones de trabajo.

En este sentido, podríamos definir los rincones de trabajo como “espacios delimitados de la clase donde los niños individualmente o en pequeños grupos realizan simultáneamente diversas actividades de aprendizaje” (Fernández, Quer & Securún, 2014, p. 13).

Por tanto, este enfoque no solo implica cambiar la organización del espacio escolar, sino que también afecta a propia estructura del acto educativo. Desde esta nueva concepción, ya no tiene sentido “la estructura del grupo tradicional, donde los niños realizan la misma tarea bajo la supervisión del maestro” (Laguía & Vidal, 2011, p. 17). Se propone una actividad simultánea que dota a la clase de un dinamismo y una sensación de movimiento constante.

Para el desarrollo de esta técnica se requiere organizar el aula en distintos espacios diferenciados (o rincones). A cada uno de estos espacios se le asigna un nombre que lo identifica y facilita su localización por parte los alumnos. Los rincones suelen ser espacios fijos mantenidos en el tiempo ya que esto favorece la familiarización del alumnado con ellos.

El docente dejará en cada uno de estos rincones distintas actividades vinculadas con un contenido similar. Dichas tareas deberán ser variadas en cuanto al nivel, pero también en cuanto a su tipología (de expresión oral, escrita, etc.).

⁵⁹ A efectos del presente documento se utilizarán indistintamente ambas terminologías. Sin embargo, algunos autores prefieren utilizar el término “*trabajo por rincones*” para referirse al enfoque metodológico, mientras que emplean el concepto de “*rincones de actividad*” cuando se refieren exclusivamente a la forma en la que está organizada el aula.

Esto permitirá individualizar el aprendizaje y atender mejor las distintas necesidades y ritmos de trabajo de los alumnos. Estas tareas podrán ir variando semanal o quincenalmente para ir desarrollando distintos contenidos. Para garantizar que el niño aprovecha al máximo el proceso, es necesario que el docente organice y anticipe las condiciones en las que se realizarán las tareas así como las posibles situaciones que puedan producirse como consecuencia de ello (Laguía & Vidal, 2011).

Antes de comenzar a trabajar en los rincones, el docente realizará en una asamblea una breve explicación de cada actividad, aunque el material elaborado que dejará en cada espacio permitirá que los alumnos puedan resolverlas de manera autónoma.

Tras esta explicación, cada alumno decidirá libremente a qué rincón quiere acudir a trabajar. Los tiempos y el orden serán decididos por el alumno, quien deberá demostrar su compromiso hacia las tareas pasando por todos los rincones estipulados antes de que finalice el tiempo que el docente haya establecido para ello (una mañana, una semana, etc.).

Esta libertad de la que gozan los alumnos es un elemento clave del sistema, que exige como consecuencia una confianza plena por parte del profesorado en sus alumnos (Laguía & Vidal, 2011). No obstante, las normas y la disciplina son fundamentales en este tipo de planteamientos en los que el docente ejerce un control tan indirecto sobre lo que sucede en el aula. Así parecen considerarlo Fernández, Quer y Securún (2014) al señalar que “trabajar por rincones, permite, y a la vez, exige una labor muy exhaustiva en cuanto a hábitos de orden, autonomía y limpieza” (p. 17).

Para favorecer la aparición de este tipo de comportamientos es recomendable que el sistema se utilice de forma sistemática y estructurada. Cuando la utilización de los rincones se realiza de manera puntual y aislada, disminuyen sus posibilidades educativas y la práctica tendría que ver más con el desarrollo de un taller didáctico que con un trabajo por rincones estrictamente hablando.

Finalmente, también es recomendable que se incorporen en los rincones sistemas que permitan realizar un seguimiento del trabajo desarrollado por los alumnos. Esto favorecerá la autorregulación de los procesos y su propia autoevaluación. Para ello, se pueden utilizar listas de control, tablas de doble entrada o cualquier otro sistema más complejo que explicita la manera en la que el trabajo ha sido llevado a cabo. El docente, por su parte, deberá aprovechar el tiempo disponible para realizar procesos de “evaluación formativa constantemente mientras los niños y niñas están en los diferentes rincones” (Fernández, Quer & Securún, 2014, p. 19).

Entre las ventajas que este tipo de propuestas generan en el aprendizaje, Fernández, Quer y Securún (2014) identifican las siguientes:

- Potencia la necesidad y los deseos de aprender de los alumnos.
- Desarrolla el ansia de investigar y su iniciativa personal.
- Favorece una utilización variada de técnicas y estrategias de aprendizaje.
- Les ayuda a ser conscientes de sus posibilidades, a dar valor a sus progresos, a seguir trabajando y a no rendirse ante las dificultades.
- Favorece la autonomía del niño.
- Le ayuda a ser más responsable con el material y en el trabajo.
- Le exige y crea la necesidad de un orden.
- Le enseña a organizarse y a planificar su trabajo, visibilizando lo que quiere aprender y qué camino debe seguir para conseguirlo.
- Facilita el seguimiento individual y constante de los progresos y dificultades experimentados.

Existen multitud de formas posibles de clasificar los distintos tipos de rincones que podemos utilizar en el aula. Así, si optamos por un criterio espacial, cabría distinguir según Laguía y Vidal (2011) entre rincones dentro de clase, rincones interclase y pasillo, o rincones en el patio. Por otro lado, si optamos por clasificar los rincones en función del nivel de autonomía que generan, sería necesario distinguir entre aquellos que pueden desarrollar los alumnos de forma libre o aquellos otros que requieren una presencia más continua del profesor.

Sin embargo, la forma más operativa de organizar estos rincones suele venir determinada por los aprendizajes que pretenden desarrollar. Fernández, Quer y Securún (2011) plantean rincones para el desarrollo del lenguaje, de las matemáticas, de la capacidad de observación y experimentación, de la plástica y el grafismo, de la música, de las capacidades perceptivas o de las nuevas tecnologías entre otros. Vega (1994) propone utilizar rincones ambientados para trabajar el juego simbólico en las primeras etapas. Mientras que Majó (2016) recomienda aprovechar estas estrategias para desarrollar el conocimiento científico de los alumnos.

Sea como sea, lo cierto es que este sistema de trabajo ha estado ligado tradicionalmente a la etapa de Educación Infantil; quizá porque el enfoque globalizado que caracteriza a ésta se ajusta mejor a los condicionantes específicos de los rincones de trabajo. La bibliografía existente parece corroborar esta situación siendo posible encontrar un gran volumen de publicaciones dedicadas a describir experiencias desarrolladas en las etapas inferiores (Caro, 2007; Dembillo, 2009; Delgado, Granell & Reig, 1992; Fernández & Rodríguez, 2006;

Font & Gimeno, 1998; Martínez, Gavilán & Toscano, 2017; Pérez & Picasso, 1990; etc.).

Al tratar de encontrar experiencias contextualizadas en etapas superiores, los resultados se reducen notablemente. No obstante, propuestas como las recogidas por Serrat y Corominas (1997) o más recientemente por Carvajal et al. (2009) o Reta (2017) demuestran que la aplicación de esta metodología en etapas superiores (como Educación Primaria) no solo es posible, sino que además es muy recomendable⁶⁰.

La propuesta que presentamos en el marco de esta investigación toma de este modelo su interesante apuesta por la realización simultánea de actividades y la distribución del aula en espacios diferenciados, lo que genera una gran autonomía en el alumnado participante.

5.3.7 El concepto de libertad en los enfoques antiautoritarios

La decidida apuesta que nuestro planteamiento defiende por incluir al alumno en los procesos de toma de decisión y que afecten a su propio proceso de aprendizaje tiene su germen en las teorías que sustentan las conocidas como pedagogías libertarias o antiautoritarias. Surgidas a lo largo del siglo XX, prácticamente se apropian del concepto de libertad utilizándolo como elemento recurrente en sus discursos, derivados en la mayoría de las ocasiones de las interpretaciones más románticas de las tesis de Rousseau (Carbonell, 2015). Éstas defienden que educar no es más que dejar que emerja el estado natural del niño.

Agrupadas bajo este paraguas metodológico conviven distintas y variadas propuestas que, sin embargo, comparten un interés común por estudiar los procesos que rigen la convivencia de las personas. Para ello, confían plenamente en la bondad de la naturaleza humana atribuyendo cualquier posible corrupción de la misma a agentes represores externos, representados por las diferentes formas de poder que existen en las sociedades (Trilla, coord., 2007).

Entre las corrientes más representativas podríamos destacar las ideas de Neill, quien defiende que el aprendizaje es un acto libre y natural en el que no deben interferir personas ajenas, ya que al forzarlo correríamos el riesgo de acabar con él. Rechaza la autoridad tachándola de represiva y condenándola: “Abolid la autoridad. Dejad que el niño sea él mismo. No lo empujéis. No lo

⁶⁰ Numerosos profesionales de la educación señalan que es preciso “*infantilizar la etapa de Educación Primaria*” (Castro & Casado, 2017) reclamando la necesidad de dar continuidad en etapas superiores a modelos de enseñanza-aprendizaje que han demostrado con creces su eficacia en las etapas inferiores (como los rincones de actividad) y que de la noche a la mañana dejan de utilizarse sin razón aparente.

enseñéis. No lo sermoneéis. No lo obliguéis a hacer nada” (Neill, 1960, p. 43). Bajo este planteamiento fundó en la década de los 70 la Escuela Summerhill que se convirtió en un centro de aprendizaje libre al que los alumnos acudían sin un horario fijo y en el que libremente iban realizando itinerarios de aprendizaje que ellos mismos se iban marcando⁶¹.

Por otro lado, también englobadas dentro de los enfoques antiautoritarios, se encontrarían las ideas de Rogers, quien elabora su teoría educativa basándose en una pedagogía no directiva que aboga por respetar el aprendizaje del niño, aceptando que éste solo se produce cuando se da un clima de libertad propicio para ello. La “*no directividad*” asume que nadie aprende nada relevante bajo presión, que no hay desarrollo personal ni adquisición de conocimientos si no se parte de la experiencia propia o que nadie aprende nada significativo si no es a partir de sus intereses vitales, entre otras premisas (Rogers, 1969).

Finalmente, dentro de los enfoques contrarios a la interferencia del adulto en el proceso de aprendizaje del alumno, cabría destacar la conocida como *pedagogía institucional o autogestión pedagógica* (Lobrot, 1974). Surgida en los años setenta en el seno de la Escuela Moderna de Freinet, esta corriente es impulsada por autores como el propio Lobrot, Lapassade, Lourau, Hess, Oury o Vásquez, entre otros (Trilla, coord. 2007). Los seguidores de esta tendencia tratan de analizar las instituciones escolares para transformarlas y ponerlas literalmente al servicio de los alumnos, pues consideran que las aulas reflejan las estructuras de poder de la sociedad y lo inoculan en la conciencia de los alumnos. Para ello, asumen como condición previa la disolución del poder adulto, en este caso representado por el profesor y que deberá renunciar al poder que ostentaba sobre la utilización de esas instituciones en favor de sus alumnos. Por tanto, deberá convertirse en un agente facilitador de la autogestión de dichas instituciones, entre las que pueden encontrarse algunas propias de la escuela (pasar lista, revisar tareas, etc.), otras nuevas propuestas por el profesor (impresión, asamblea, etc.) u otras construidas específicamente por los propios alumnos para resolver problemas y mejorar sus procesos de aprendizaje. La gestión de los conflictos, el desarrollo del aprendizaje así como el resto de situaciones que habitualmente suceden en las aulas recae por tanto en grupos

⁶¹ Aunque Summerhill es el principal exponente del enfoque antiautoritario existen en la actualidad otras experiencias muy interesantes que también trabajan bajo premisas similares. En este sentido, podríamos destacar la propuesta de la Sudbury Valley School, recogida por Greenberg (1987).

de trabajo autogestionados que establecerán de manera asamblearia las estrategias que van a aplicar en cada caso para obtener los mejores resultados⁶².

Para concluir, cabe recordar que los defensores de los enfoques recogidos en este apartado insisten en señalar la necesidad de respetar la libertad en el proceso de aprendizaje, argumentando que, lejos de ser una actitud negligente por parte del profesorado, es una muestra de confianza en sus alumnos. Se trata de enseñarles a ser libres, asumiendo que esto no es fácil de conseguir ya que “el aprendizaje de la libertad puede dar miedo y como todo saber significativo su logro exige esfuerzo” (Trilla, coord., 2007, p. 172).

5.3.8 La diversificación en el modelo de Tomlinson

Partiendo de una visión de la educación muy comprometida con el concepto de atención a la diversidad, Tomlinson (2008) reclama la necesidad de diferenciar o diversificar los procesos de aprendizaje según las necesidades individuales de los alumnos. Para ello, propone desarrollar prácticas individualizadas que superen los modelos estandarizados que caracterizan a los enfoques tradicionales.

Desde su obra, realiza una crítica a la pedagogía que inspira estos modelos acusándola de fomentar la exclusión debido a su excesiva rigidez y a su incapacidad para adaptarse a las necesidades de los alumnos. Afirma que los sistemas educativos clásicos funcionan “como un hospital cuyo servicio de urgencias echa a la calle a los heridos más graves y a los enfermos difíciles” (Tomlinson, 2008, p. 9) en una clara alusión a los alumnos con problemas conductuales o de aprendizaje.

Su modelo pedagógico coincide con la opinión de Gardner cuando afirma que “el mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo y, de este modo, encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera” (Gardner, en Siegel & Shaughnessy, 1994, p. 572).

Partiendo de esta idea rechaza impartir una lección para el alumno típico y considera falsa la premisa de que “todo el mundo puede sacar provecho de una clase estándar” (Tomlinson, 2008, p. 51). En su lugar, propone proporcionar a cada alumno aquello que necesita, desarrollando procesos de aprendizaje diferenciados.

⁶² Hoy en día podemos encontrar ejemplos exitosos de esta tendencia en distintas materias y niveles educativos como por ejemplo Educación Física (Murillo, 2016; Lorente, 2004; etc.).

Fundamenta su sistema de trabajo en la aceptación de las diferencias individuales siempre y cuando este reconocimiento se utilice para proporcionar prácticas y situaciones de aprendizaje más adaptadas y útiles para el alumnado:

Los niños no tienen problemas para aceptar un mundo en el que no somos idénticos. Ellos no buscan ese tipo de igualdad, pero anhelan la sensación de triunfo que les produce el ser respetados, valorados, cuidados e incluso halagados al conseguir objetivos que creían que estaban más allá de sus posibilidades. (Tomlinson, 2008, p. 30)

Este afán por asegurar la aparición de experiencias positivas a través de prácticas individualizadas con la intención de incrementar la motivación, la autoestima, el compromiso y las expectativas de éxito del alumnado podemos encontrarlo también en otras propuestas pedagógicas como la *Educación personalizada* (García-Hoz (1974) o la *Pedagogía Diferenciada* (Perrenoud, 2007). Sin embargo, es quizá en el *Estilo actitudinal* (Pérez-Pueyo, 2010) donde estos principios cobran más sentido y se vuelven 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 el proceso progresivamente se va orientando hacia el desarrollo de las relaciones interpersonales y la inserción social como medio a través del cual generar los aprendizajes. Para lograr este objetivo este enfoque incorpora elementos estructurales como las dinámicas de agrupamientos en base a una organización secuencial hacia las actitudes o proyectos finales con marcado carácter competencial e interdisciplinar.

Desde cualquiera estos planteamientos, la labor del docente debe estar centrada en “garantizar que cada estudiante experimente, de manera coherente, el hecho de que normalmente el trabajo duro conduce al éxito” (Tomlinson, 2008, p. 18). Para desempeñar esta función considera imprescindible que el profesorado posea un conocimiento preciso acerca de sus alumnos, asumiendo que “en las aulas diversificadas los profesores parten del punto en el que se hallan los alumnos, no de la portada de una guía sobre el currículum” (Tomlinson, 2008, p. 17).

Como consecuencia de todo ello, Tomlinson (2008) al igual que otros como Flecha (2015) se opone a separar a los alumnos en grupos de nivel asegurando que esta medida solo sirve para perpetuar las diferencias de unos respecto a otros. Por contra, apuesta por diversificar el aula y las tareas para que sean válidas y adecuadas para todos los miembros del grupo. Según su opinión,

este enfoque no es nuevo ya que los maestros de las escuelas rurales en las que alumnos de distintos niveles y edades comparten aula necesariamente deben diversificar la enseñanza. Este tipo de enfoques proporcionan más sentido al trabajo del alumno y al mismo tiempo, incrementan su autonomía.

El director de una obra teatral tiene un trabajo peculiar. Durante semanas, orquesta cada movimiento de todos los componentes de la compañía, desde los actores hasta el equipo técnico. No hay nada que tenga lugar sin su intervención. Cuando la función se estrena, sin embargo, el director, básicamente, no sirve para nada. Si los que actúan o los técnicos aún le necesitan, es que ha fracasado. En la enseñanza ocurre, o debería ocurrir, lo mismo. Cada día el profesor debe ser menos necesario en la vida de los estudiantes. (Tomlinson, 2008, p. 69)

La propuesta que presentamos toma del modelo pedagógico de Tomlinson su interés por proporcionar una educación diferenciada que se adapte a las necesidades individuales del alumno y genere, como consecuencia de ello, sensaciones de éxito en todos los participantes.

5.4 De la teoría al aula: principios del MITAA

El profundo proceso de reflexión llevado a cabo en torno al tema (Casado, 2107) unido a la experiencia y a la práctica diaria nos han permitido ir definiendo una serie de elementos que constituyen los componentes esenciales de nuestra propuesta.

Estos principios deben ser considerados como una suerte de condiciones previas cuyo cumplimiento garantiza y caracteriza el adecuado desarrollo del MITAA:

Tabla 13: Principios del Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía

Intervención magistral reducida	Las explicaciones magistrales se concentran en momentos puntuales de la unidad y siempre en una proporción menor que los tiempos de trabajo personal.
Participación responsable en el aprendizaje	Los alumnos tendrán la posibilidad de participar en la toma de decisiones acerca de aspectos relevantes para su aprendizaje (como el orden, el momento y lugar en el que se realizan las tareas) asumiendo las consecuencias que devengan en cada caso.

<p>Planificación autónoma del trabajo</p>	<p>Los alumnos tendrán la oportunidad de planificar su trabajo personal a largo plazo a través de algún instrumento diseñado para ello y que el profesor pondrá a su disposición.</p>
<p>Autogestión de los deberes escolares</p>	<p>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.</p>
<p>Corrección autónoma de tareas</p>	<p>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.</p>
<p>Utilización eficaz del tiempo</p>	<p>Los alumnos tendrán libertad para gestionar de forma eficaz su tiempo de trabajo personal según sus intereses y necesidades empleando para ello las estrategias que el docente ponga a su alcance.</p>
<p>Evaluación continua y formativa</p>	<p>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 y vinculados fundamentalmente con aspectos competenciales.</p>
<p>Aprendizaje contextualizado e individualizado</p>	<p>Las actividades de aprendizaje se adaptarán a los distintos niveles y ritmos de trabajo y conllevarán habitualmente el desarrollo de talleres donde los alumnos podrán poner en práctica de forma contextualizada los aprendizajes adquiridos.</p>
<p>Tratamiento inclusivo de la diversidad</p>	<p>Se establecerán medidas que favorezcan el trabajo en el aula del profesorado de apoyo y refuerzo educativo para garantizar un óptimo aprovechamiento de los recursos humanos dirigidos a atender a la diversidad.</p>
<p>Ambiente autónomo de trabajo</p>	<p>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 rincones del aula habilitados para ello.</p>

A lo largo de los siguientes apartados se irán describiendo detalladamente las implicaciones educativas de cada uno de estos principios, concretando en la práctica las medidas y estrategias que se recomienda aplicar en cada caso.

Para cada uno de estos principios o condicionantes se han identificado, a su vez, varios indicadores o elementos clave. Esta decisión pretende facilitar su comprensión así como su posible puesta en práctica llegado el caso.

Sin embargo, antes de pasar a analizar en profundidad esta serie de cuestiones conviene enfatizar que estos principios no surgen de la nada. Al contrario, representan la concreción práctica de todo el planteamiento teórico que se ha venido presentando hasta el momento.

Para evidenciar esta relación y mostrar la alineación que existe entre los marcos teórico y práctico, a continuación se recoge una tabla que relaciona los principios del MITAA con las funciones ejecutivas y las estrategias de aprendizaje autorregulado descritas en apartados anteriores (consideradas ambas elementos clave para el desarrollo de la autonomía).

Para facilitar la interpretación de los códigos incluidos en la tabla, a continuación se describen las siguientes correspondencias:

- Intervención magistral reducida (IMR)
- Participación responsable en el aprendizaje (PRA)
- Planificación autónoma del trabajo (PAT)
- Autogestión de los deberes escolares (ADE)
- Corrección autónoma de tareas (CAT)
- Utilización eficaz del tiempo (UET)
- Evaluación continua y formativa (ECF)
- Aprendizaje contextualizado e individualizado (ACI)
- Tratamiento inclusivo de la diversidad (TID)
- Ambiente autónomo de trabajo (AAT)

Como se puede observar a partir de la información recogida en la tabla, a través de la aplicación del conjunto de los principios del MITAA se logra contribuir de manera directa e indirecta al desarrollo de las distintas funciones ejecutivas que existen así como a la consolidación de las estrategias de aprendizaje autorregulado más habituales.

Entre otras cuestiones esta particularidad pone de manifiesto la mencionada alineación teórico-práctica de la propuesta lo que resultará de gran ayuda a la hora de justificar las decisiones tomadas durante su construcción.

Tabla 14: Relación de f. ejecutivas, estrategias de autorregulación y ppios. del MITAA

	IMR	PRA	PAT	ADE	CAT	UET	ECF	ACI	TID	AAT
Funciones ejecutivas	Inhibición de la respuesta			✓	✓		✓			
	Control atencional	✓		✓		✓	✓			
	Autocontrol emocional			✓	✓		✓			✓
	Planificación y organización		✓	✓	✓		✓		✓	✓
	Inicio y mant. de la atención	✓		✓	✓		✓	✓		
	Flexibilidad cognitiva	✓		✓		✓		✓		
	Memoria de trabajo	✓		✓	✓					✓
	Manejo de la metacognición			✓		✓		✓		
	Persistencia y perseverancia			✓	✓					
	Gestión del tiempo		✓	✓	✓	✓	✓			✓
Estrategias de autorregulación	Autoevaluación				✓		✓	✓		
	Organización y transfor. info.		✓	✓	✓	✓		✓		
	Planificación y selecc. metas		✓	✓	✓		✓			
	Búsqueda de información	✓						✓		✓
	Toma notas / Monitorización	✓					✓			
	Estruct. ambiente de trabajo		✓	✓			✓			✓
	Conoc. de las consecuencias		✓	✓	✓	✓		✓		
	Ensayo y memorización	✓						✓		
	Búsqueda de ayuda externa	✓			✓		✓	✓	✓	
	Revisión y repaso					✓		✓	✓	

5.4.1 Intervención magistral reducida

“¿Por qué las materias docentes, sean cuales fueren, son demasiado a menudo enseñadas de una manera – por decirlo suavemente – ineficaz, que agobia sin ilustrar y que expulsa del conocimiento en lugar de atraer hacia él?”

Savater (2009, p. 112)
Filósofo y escritor

Ya lo decía el refrán: *lo bueno, si es breve, dos veces bueno*. Como se ha podido comprobar en apartados anteriores, la eficacia de las explicaciones docentes está condicionada por la información que realmente es útil para los alumnos, es decir, aquella que es comprensible y les permite entender mejor la situación que se les está presentando. Por tanto, de nada sirve repetir lo mismo una y otra vez si el alumno al que va destinada la explicación no está centrado o no lo entiende.

Para hacer más eficaz este proceso proponemos que, al comienzo de cada unidad, el docente realice una breve presentación de los contenidos a trabajar que incluya también las actividades y talleres que permitirán desarrollarlos y generar el anhelado aprendizaje.

Explicación y presentación de los contenidos y actividades

En lo que respecta a la explicación de los contenidos, es preciso señalar que el docente 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.

Esta decisión está determinada por la propia lógica, ya que si el profesor realiza una explicación en profundidad de todos los contenidos (sean estos nuevos o no) reproducirá una situación un tanto absurda en la que, 1) los que ya lo habían entendido el curso anterior se aburrirán y terminarán molestando o incordiando a otros compañeros; 2) los que no lo habían entendido el curso anterior probablemente tampoco lo hagan este con una explicación similar, ya que necesitan una explicación más individualizada; y 3) los que lo entendieron el curso pasado, pero se les había olvidado, comienzan a recordar, aunque probablemente lo hubieran hecho igualmente ellos por su cuenta sin la necesidad del profesor.

Al ahorrar el tiempo que llevaría realizar todas estas explicaciones innecesarias y prescindibles, el docente consigue disponer posteriormente de momentos para atender a aquellos alumnos con más dificultades en situaciones mucho más contextualizadas. En este marco, cuando surjan sus dudas, el docente podrá estar a su lado orientándoles.

Así pues, durante esta fase de breve presentación y explicación de los contenidos de la unidad, el docente irá planteando sobre la marcha actividades a los alumnos. Estas actividades pretenden comprobar hasta qué punto los alumnos han entendido lo explicado o lo recuerdan del curso anterior. Por tanto, hacen las veces de actividades de evaluación inicial e identificación de conocimientos previos.

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 texto⁶³ o de cualquier otro tipo.

En cualquier caso, cuando a través de estas tareas el docente comprueba que un número elevado de alumnos ya domina el tema, pasará a explicar el siguiente punto. Puede parecer contradictorio avanzar sin que todos los alumnos hayan entendido la explicación⁶⁴; sin embargo, el docente no se olvidará de ellos, sino todo lo contrario. La evaluación inicial llevada cabo mediante las actividades descritas anteriormente pone en la pista al profesor sobre aquellos alumnos con los que tendrá que trabajar más adelante (ya veremos en qué momento) de forma más individualizada.

Por tanto, el beneficio de esta forma de actuar es doble, ya que por un lado el docente ahorra mucho tiempo de explicación, mientras que por otro identifica problemáticas y dificultades entre su alumnado⁶⁵.

Estructura de la sesión

Es preciso tener claro que esta nueva forma de enfocar el proceso de enseñanza transforma la estructura de las unidades didácticas. Lo habitual desde el enfoque tradicional es que las sesiones se sucedan con la estructura

⁶³ En el apartado 5.4.8 se profundiza sobre la utilización del libro de texto en la propuesta que realizamos.

⁶⁴ Pérez-Pueyo (2010) se refiere a este fenómeno como "*bajas en combate*" del proceso de aprendizaje que debemos tratar de eliminar de nuestras prácticas.

⁶⁵ 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.

de 1) explicación de un punto o contenido del tema; y 2) realización de actividades en el cuaderno acerca del mismo. Esto genera que si por ejemplo la unidad tiene una duración total de diez sesiones, todas las clases sean idénticas y la explicación de los contenidos abarque casi dos semanas (cada día, una pequeña parte)⁶⁶.

Tabla 15: Estructura de las sesiones de una unidad didáctica tradicional

Modelo tradicional de unidad									
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
@ #	@ #	@ #	@ #	@ #	@ #	@ #	@ #	@ #	@ #

@ = Tiempo de explicación # = Tiempo de trabajo personal

Sin embargo, desde nuestro planteamiento abogamos por estructurar la unidad de manera diferente, ubicando al comienzo de la misma un primer bloque de explicación reducida en la que se presentará todo el tema, seguido de una segunda parte dedicada al trabajo personal en el aula, mediante el que los alumnos podrán realizar las tareas en el contexto escolar.

Tabla 16: Estructura de las sesiones de una unidad didáctica basada en el MITAA

Modelo de unidad propuesto por el MITAA									
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
@	@	@	#	#	#	#	#	#	#

@ = Tiempo de explicación # = Tiempo de trabajo personal

Con la explicación tradicional (abordando todos los contenidos en profundidad), esta forma diferenciada de estructurar la unidad sería inviable ya que el número de sesiones necesarias para realizar las explicaciones sería muy elevado y cuando los alumnos quisieran recuperar las enseñanzas del docente para realizar las actividades, no las recordarían.

⁶⁶ Más adelante se abordan las consecuencias que este modelo tiene para la gestión de los deberes escolares y la corrección de tareas (apartados 5.3.4. y 5.3.5 respectivamente).

Sin embargo, al realizar una explicación reducida, los días dedicados a esta tarea disminuyen notablemente (tres o cuatro como mucho, dependiendo de la complejidad de los contenidos) de manera que cuando los alumnos comienzan a trabajar sobre las tareas y talleres, aún tienen recientes las explicaciones.

Para algunos docentes puede resultar llamativo que la explicación en gran grupo (típica del enfoque tradicional y la lección magistral) quede relegada a unas breves sesiones durante la primera fase de la unidad, dejando el resto del tiempo destinado a un trabajo más personal. Incluso, podría dar la impresión de que el profesor solo trabaja durante la primera fase y que durante la segunda parte de la unidad no tiene nada que hacer y, por lo tanto, no trabaja⁶⁷. Sin embargo, nada más lejos de la realidad. De hecho, más bien es durante esta segunda fase cuando el docente realmente desempeña su labor más fundamental que es el de acompañamiento, ya que es ahora cuando tendrá tiempo para ir aclarando dudas, atendiendo necesidades específicas, revisando tareas o realizando explicaciones más contextualizadas para aquellos alumnos que presenten más dificultades.



Imagen 3: El docente resuelve dudas individuales mientras el resto sigue trabajando

En definitiva, el docente no estará permanentemente en la tarima o sentado en la mesa del profesor, sino que se desplazará por todo el aula intentando

⁶⁷ Desde el punto de vista de un docente cercano al enfoque tradicional, en efecto, no se trabaja ya que desde esta óptica se entiende por “trabajar” el hecho de impartir una lección magistral y como ha quedado demostrado, en esta segunda fase ésta no tiene cabida.

atender de manera individualizada a todos sus alumnos, aunque solo sea un par de minutos en cada sesión⁶⁸.

5.4.2 Participación responsable en el aprendizaje

“Dad un caramelo a un niño. Ciertamente estará satisfecho, pero no por ello dejará de mirar con envidia el resto de la caja. Dadle la caja entera para que escoja. Estará mucho más satisfecho, incluso si su elección no es la más ventajosa”.

Freinet (1964/1999, p. 236)
Pedagogo y maestro

La esencia de este principio básico podría sintetizarse en que para poder ser responsable, hay que poder elegir. Con su habitual capacidad de síntesis, Freinet resume igualmente todo su pensamiento en una de sus frases más célebres: “Dad a los niños la libertad para escoger su trabajo, de decidir el momento y el ritmo de ese trabajo y todo habrá cambiado” (Freinet, 1964/1999, p. 237).

Esta afirmación tan rotunda esconde un trasfondo muy interesante, ya que implica aceptar que los alumnos constituyen un componente activo en el diseño de situaciones de aprendizaje. Hacer esta concesión y asumir que los alumnos también tienen derecho a tomar decisiones en temas que afecten a su proceso de aprendizaje tiene unas consecuencias muy deseables desde el punto de vista educativo, ya que incrementa la implicación y el compromiso hacia el aprendizaje.

Habitualmente, los adultos (maestros y profesores) sustraemos a los menores esta posibilidad argumentando razones de eficacia (“¿Para qué perder el tiempo dejándoles elegir corriendo el riesgo de que elijan mal cuando nosotros ya sabemos lo que les conviene?”)⁶⁹. Pero dejar que se equivoquen y aprendan

⁶⁸ El tiempo de dedicación individual dependerá, como es lógico, de las características del grupo: ratio del grupo, número de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, profesorado de refuerzo que interviene en el aula de forma simultánea, etc.

⁶⁹ El docente debe resistir la tentación de intervenir innecesariamente para facilitar la labor del alumno. Es necesario que aprenda a respetar su derecho a equivocarse y a volverlo a intentar aun cuando esto suponga un incremento del tiempo de realización de la tarea.

Siempre habrá funciones que solo pueda desempeñar el profesor. Sin embargo hay muchos profesores a los que les resulta más fácil hacer cosas para los estudiantes que enseñarles a que las hagan ellos mismos. (...) Al ayudarles a desenvolverse en estas funciones, no solo estarás instándoles a que se conviertan en aprendices más conscientes y autónomos, sino que estarás creando una clase que les pertenezca a ellos tanto como a los adultos. También

de sus propios errores es fundamental para el aprendizaje. Por eso, desde el punto de vista educativo, siempre es más interesante que un alumno *pierda el tiempo* como consecuencia de una decisión personal errónea a que lo haga porque reproduce una decisión del profesor en la que no ha participado y por lo tanto, en la que no cree.

El MITAA que proponemos en el presente estudio pretende ser coherente con los principios enunciados en relación a la participación responsable del alumno. Por ello, establece distintos momentos en los que éste debe tomar partido en su proceso de aprendizaje.

De esta forma, al comienzo de la unidad y tras presentar a los alumnos las tareas y talleres que la constituyen, el docente dará libertad para que cada alumno tome decisiones acerca de las propias actividades así como sobre las condiciones en las que se van a desarrollar éstas.

Decisiones sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje

Dado que el orden de las actividades propuestas nunca implica seguir una secuencia concreta... ¿qué sentido tiene obligar a los alumnos a seguir un orden impuesto por el profesor?

Como ya se explicó anteriormente, la mayoría de los alumnos prefieren tener la posibilidad de elegir, aunque su elección no sea la más beneficiosa. Así pues, una de las características de nuestra propuesta es que los alumnos pueden decidir el orden en el que realizar todas las tareas y talleres.

Para ello, antes de comenzar a trabajar, el alumno deberá realizar una previsión de las tareas para posteriormente establecer el orden deseado. Tras obtener el visto bueno del profesor, podrá empezar con su realización.

Esta libertad de elección solo se verá limitada cuando las tareas impliquen algún material o espacio que no pueda ser utilizado simultáneamente por todos los alumnos (por ejemplo, el ordenador de clase, una máquina del laboratorio, etc.). En estos casos, el profesor sorteará el turno para elegir el momento en el que se desea realizar la actividad y cada uno irá eligiendo entre los disponibles.

Para asegurar un adecuado funcionamiento de esta propuesta se recomienda establecer, como norma, la obligación de terminar todas las actividades de un bloque o taller para poder pasar al siguiente. Esto proporciona sentido al trabajo, ya que si bien los bloques no suelen estar relacionados entre sí, las

será un aula en la que el profesor no acabará rendido al tratar hacerlo todo para todos. (Tomlinson, 2008, p.176).

actividades que cada uno de ellos incluye sí que lo están, por lo que no sería lógico intercalarlas con actividades de otros apartados que trabajan sobre otros contenidos.

De la misma manera, la propuesta también aboga por que el alumno decida cuántas actividades quiere realizar cada día de trabajo personal. En los enfoques tradicionales, esta posibilidad no existe ya que es el profesor el que día a día establece las actividades de aula, así como las tareas que se deben llevar para casa. Sin embargo, en nuestra propuesta, el alumno puede decidir de antemano cuántas actividades realizará cada día e incluso si desea llevar deberes o no (lo cual implica que también puede decidir el lugar dónde desea realizar las actividades)⁷⁰.

Pero para poder realizarlo el alumno debe conocer de antemano (antes de comenzar a planificar) todas las actividades y talleres de la unidad, algo que como ya se pudo ver en el apartado anterior, tiene muy en cuenta la propuesta que presentamos⁷¹. Entre las actividades y talleres que configuran las unidades didácticas estructuradas desde nuestra propuesta siempre se incorporan tareas de carácter optativo (de ampliación, refuerzo, consolidación, etc.). Los alumnos tendrán libertad para decidir si consideran oportuno realizarlas.

Para tomar esta decisión, el alumno contará con la ayuda del docente que le aconsejará individualmente sobre cuál es la mejor opción en cada caso. Sin embargo, sea cual sea su decisión, su realización estará sujeta a la finalización de las actividades obligatorias. Si éstas no se han terminado, no tiene sentido realizar otras optativas.

Decisiones sobre las condiciones de trabajo

Por otro lado, en determinados momentos se introducirán actividades que implicarán trabajar en parejas, tríos o grupos más amplios. Con la intención de fomentar la libertad así como un ambiente de trabajo más agradable, se dará la opción a los alumnos de elegir al compañero o compañeros con los que desee trabajar. La única condición que se plantea desde nuestro enfoque es que no se repita con el mismo compañero durante, al menos, un trimestre (aunque

⁷⁰ En el apartado 5.4.4 se trata en mayor profundidad el tema de los deberes.

⁷¹ Conviene señalar que para un maestro cercano al enfoque tradicional este requisito tampoco supondría un cambio drástico en su forma de trabajar. Como profesional de la educación que es, debería tener elaborada una Programación de aula en donde se recojan las actividades a desarrollar durante cada unidad. Así pues, en lugar de ir descubriéndoselas día a día, con “*cuentagotas*”, lo que plantea nuestra propuesta es hacerlo todo al mismo tiempo, al principio de la unidad. De esta manera el alumno tiene una visión más completa de la misma y al mismo tiempo, dispondrá de la posibilidad de organizar mejor el trabajo a su gusto.

esto, obviamente, dependerá del número de alumnos total que conformen el grupo). Para ello se utilizarán cuadrantes en los que los alumnos irán anotando los compañeros con los que ya han trabajado.

De igual manera, para fomentar la autonomía de los alumnos, se les permitirá decidir los desplazamientos que realizan por el aula siempre y cuando no molesten al resto de compañeros. El espacio de trabajo habitual es la mesa personal, pero siempre pueden necesitar levantarse por alguna razón (afilarse, pedir material, coger un libro, o simplemente, estirar las piernas). Para evitar interrupciones, se les dará permiso para hacerlo cuando deseen y éste será válido para todo el curso bajo las condiciones anteriormente indicadas.

5.4.3 Planificación autónoma de tareas

“Una persona capaz de pensar, de tomar decisiones, de buscar información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos, es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación”

Delval (1990)

Filósofo, escritor y profesor universitario

Parece claro que para poder aprovechar el tiempo de clase, es preciso saber organizarse. Ahora bien, la pregunta es ¿y dónde (o cuándo) se desarrolla y adquiere esta competencia? Obviamente, si trabajamos desde un enfoque tradicional en el que todo viene organizado y decidido de antemano por el docente la escuela no parece el lugar en el que vaya a producirse este aprendizaje⁷².

Sin embargo, el propio Ministerio de Educación, a través de los *Materiales para la Reforma* (conocidos popularmente como *Cajas Rojas*), ya establecía hace décadas una dirección muy clara de trabajo, insistiendo en la necesidad de generar contextos en los que el alumnado pueda organizar y controlar sus actividades:

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

⁷² Más bien sucederá lo contrario: los alumnos se acostumbrarán a ser mandados. En estos casos será el docente quien únicamente demuestre su competencia, no así el alumno que simplemente se limitará a seguir las indicaciones del maestro (“abrimos todos el libro por la página 7”; “para mañana, actividades de la página 24 terminadas”, etc.).

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).

Vista la claridad de estas orientaciones, cabría cuestionarse por qué este modelo de enseñanza-aprendizaje no es el más extendido en la actualidad. Sin embargo, lo cierto es que estos planteamientos siguen generando desconfianza entre el profesorado. En este sentido, encontramos numerosos profesionales que, oponiéndose a ellos, reclaman una enseñanza más estructurada y sistemática (Enkvist, 2011, Moreno, 2006, 2008, 2016; Royo, 2016; etc.):

Si los alumnos planifican su propio trabajo se hace muy complicado que obtengan buenos resultados (...). Los niños tienen que aprender contenidos, y no el llamado aprender a aprender. Solo con decir a los alumnos que tomen decisiones no van a saber hacerlo. (Enkvist, en Torres 2017a)

En relación con este punto de vista, estamos de acuerdo con Enkvist en que algunos enfoques pseudo-modernos que fundamentan su popularidad en una apariencia ciertamente innovadora no generan en realidad los resultados esperados. Vivimos en la era de las apariencias y muchas veces se opta por “*ir a la moda*” (pedagógicamente hablando) sin plantearse siquiera si ésta ha demostrado evidencias reales de aprendizaje.

Sin embargo, el enfoque que planteamos desde nuestro MITAA va mucho más allá de las apariencias, ya que incorpora una serie de estrategias visibles que inciden directamente en elementos críticos para el aprendizaje autónomo vinculados con la planificación de las tareas.

Planes de trabajo individualizados


La este sentido, la actuación más evidente es la utilización de **planes de trabajo individualizados**. Para su desarrollo proponemos la recuperación de la idea de los “*planes de trabajo*” (Freinet, 1964/1970). Estos instrumentos pueden vertebrar a la perfección todas las intenciones educativas descritas y se adaptan de manera natural al resto de decisiones que incorpora nuestra propuesta.

Así pues, cada alumno dispondrá de un plan de trabajo para cada tema en cada asignatura, en el que se recogerá todo lo necesario para llevar a cabo el desarrollo de la unidad didáctica.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
Alumno/a:

ACTIVIDADES DE LA UNIDAD:

Actividades y Talleres		Número o descripción de la actividad														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Actividades del libro	Comprensión	O	O	O	O				O							
	Vocabulario	O	H	H	O	H										
	Gramática			H	O	O										
	Ortografía	H	O	H		H										
	Más Textos		H	H		O				H	H					
	Saber hacer	H	H													
	Actividades finales			H		H					H					
Talleres	Taller de ortografía	<i>Sesión de juegos con el Mini ARCO</i>									<i>1 hora</i>					
	Taller de escritura	<i>Esc. creativa: Teatro de Rebeca</i>									<i>1 hora</i>					
	Tertulias literarias	<i>Lectura comentada de La Odisea</i>									<i>Jueves 1</i>					
	Dictados	<i>Dictado en parejas: reglas de la G</i>									<i>1 hora</i>					
	Taller TIC	<i>TICteratura con Machado</i>									<i>½ hora</i>					
	Prueba de control	<i>Examen</i>									<i>Viernes 9</i>					



PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO

1ª semana	Lunes 21	Martes 22	Miércoles 23	Jueves 24	Viernes 25
	<i>EXPLICACIÓN DEL TEMA</i>	<i>EXPLICACIÓN DEL TEMA</i>			
2ª semana	Lunes 28	Martes 29	Miércoles 30	Jueves 1	Viernes 2
				<i>TERTULIAS LITERARIAS</i>	
3ª semana	Lunes 5	Martes 6	Miércoles 7	Jueves 8	Viernes 9
	<i>FIESTA</i>	<i>DÍA DE LA CONSTITUCIÓN</i>		<i>DÍA DE LA INMACULADA</i>	<i>EXAMEN</i>

Planifica las tareas antes de empezar a trabajar y al final de cada clase recuerda colorear el día según el siguiente código de colores:

- **VERDE:** *He terminado en clase la tarea prevista y no tengo deberes para casa.*
- **AMARILLO:** *No me ha dado tiempo de terminar en clase, pero tenía planificado hacerlo 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 4: Ejemplo de plan de trabajo para el área de Lengua Castellana y Literatura

Este recurso incorpora por la parte de detrás instrumentos para iniciar procesos de reflexión, monitorización del aprendizaje y evaluación formativa.

Planificación		
CUMPLIMIENTO: ¿Pude cumplir lo previsto?		
CLARO QUE SÍ: hay más días en verde que en rojo.	5	
BUEEEENO: hay los mismos días en verde y en rojo.	3	
TENGO QUE MEJORAR: hay más días en rojo.	1	
¡QUÉ DESASTRE!: todos los días están en rojo.	0	
TRABAJO EN CASA: ¿Terminé lo que me faltaba?		
SIEMPRE: todos los días he traído la tarea hecha.	5	
CASI CASI: un día no traje la tarea hecha.	3	
NO VOLVERÁ A PASAR: varios días no traje la tarea.	1	
¡QUÉ HORROR!: no hice la tarea ningún día.	0	

Realización de actividades		
CONTENIDO: ¿He hecho todo lo que tenía que hacer?		
DE SOBRA: hice las obligatorias y las <u>optativas</u> .	4	
SIEMPRE CUMPLO: hice todo lo que era <u>obligatorio</u> .	3	
NO PUDO SER: me falta <u>una</u> actividad obligatoria.	1	
NEGATIVO: me falta <u>más de una</u> actividad obligatoria.	0	
CALIDAD DEL TRABAJO: ¿Están bien las actividades?		
AFIRMATIVO: todas las actividades están bien.	6	
MEJORABLE: hay una o dos actividades mal hechas.	4	
ESTO NO ES LO MÍO: hay tres o más actividades mal.	2	
¿REPETIMOS?: no hay ninguna actividad bien hecha.	0	

Evaluación y corrección		
REVISIÓN DE ACTIVIDADES: ¿He corregido todo?		
PUES CLARO: <u>todo</u> está revisado y bien marcado.	5	
¡QUÉ CABEZA!: hay <u>una actividad</u> sin corregir.	2	
¿DESPISTE?: hay <u>más de una actividad</u> sin corregir.	0	
CALIDAD DE LA CORRECCIÓN: ¿Está bien corregido?		
POR SUPUESTO: <u>todo</u> está bien corregido.	5	
¡QUÉ FALLO!: hay <u>una actividad</u> mal corregida.	2	
¡NO TE ENGAÑES!: <u>varias actividades</u> mal corregidas.	0	

Presentación		
MÁRGENES		
Se respetan en todo momento.	1	
A veces hay olvidos y no se respetan.	0	
CLARIDAD		
Las actividades y títulos están bien separados	1	
A veces está demasiado junto y amontonado.	0	
LIMPIEZA		
Hojas cuidadas (sin borrones, sin arrugar, etc.).	1	
Hojas mal cuidadas (tachones, arrugas, etc.).	0	
TÍTULOS		
Están todos los títulos (de apartados y de unidad).	1	
Falta algún título por poner.	0	
LETRA		
La letra es todo lo buena que puede ser.	2	
La letra es buena, aunque a veces mejorable.	1	
La letra es mejorable casi todo el tiempo.	0	
USO DE COLORES		
Los colores se usan bien: negro, azul, verde y rojo.	1	
Hay cosas a lápiz o se utilizan mal los colores.	0	
OTROS: hojas completas, numeración, fecha, etc.		
Todo en correcto... ¡bien!	3	
Todavía falla algo:	0	

RESULTADOS		
	Yo	Profe
PRESENTACIÓN		
PLANIFICACIÓN		
REALIZACION DE TAREAS		
EVALUACIÓN Y CORRECCIÓN		

Valoración general		

Imagen 5: Reverso del plan de trabajo con instrumentos de autoevaluación

En cuanto a su estructura, este recurso estará dividido en tres secciones. En primer lugar, en la parte superior se reflejarán las actividades a realizar a lo

largo de la unidad didáctica. Entre ellas, cabe diferenciar las actividades recogidas en el libro de texto (reflejadas estas según los bloques o puntos a los que pertenecen) y las actividades o talleres complementarios (que permitirán aplicar de manera más entretenida y práctica los aprendizajes⁷³).

Como se puede ver, no será preciso realizar todas las actividades del libro, sino solo aquellas que el profesor haya marcado en la parrilla o tabla de doble entrada que incorpora el plan. Para ello, se establecerá un código de letras que los alumnos comprenderán fácilmente:

- H = La actividad se realiza en la HOJA del cuaderno.
- O = La actividad se realiza de manera ORAL.
- L = La actividad se realiza en el propio LIBRO de texto (a lápiz).

Conviene mencionar en este momento que las actividades orales son resueltas de manera colectiva y simultánea (es decir, por todos al mismo tiempo) durante la fase de explicación que lleva a cabo el profesor⁷⁴. El resto de actividades y talleres serán resueltos individual o colectivamente por el alumno en los momentos destinados al trabajo personal.

Siguiendo con la descripción de la estructura del plan de trabajo, nos encontramos a continuación con una segunda parte que incorpora una tabla-calendario con la temporalización de la unidad didáctica. Esta tabla recoge 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 tener en cuenta (excursiones, días de fiesta, etc.). Este elemento en sí tiene la intención de familiarizar a los alumnos con una herramienta básica para aprender a planificar sus tareas como es el calendario.

Como puede apreciarse, los días que tienen un evento preasignado por el profesor aparecen sombreados en color gris (reflejando el estado de “ocupado”). Mientras que por otro lado, también pueden apreciarse días sin color ni eventos asignados que vendrían a representar los días “libres” que el alumno dispone para realizar el resto de las tareas de la unidad.

⁷³ Si se quisiera suprimir el libro de texto simplemente sería necesario ir aumentando de manera progresiva las tareas complementarias (talleres, juegos manipulativos, escrituras, fichas de repaso, etc.) al mismo tiempo que disminuimos las actividades del libro. Al final, casi sin darse cuenta, tanto los profesores como los alumnos habrán prescindido del libro de texto. No obstante, dado que el modelo pretende erigirse como una metodología de transición hacia enfoques más activos de aprendizaje, la explicación del mismo se realizará en su forma más cercana al enfoque tradicional y por lo tanto, durante la ejemplificación y descripción utilizaremos el libro de texto como un recurso importante para el proceso.

⁷⁴ En el apartado 5.4.1 ya se ha explicado en profundidad el carácter diagnóstico de estas actividades.

Finalmente, en el reverso de la hoja el plan incorpora una tercera parte con escalas de valoración que recogen los criterios de calificación de algunas actividades de la unidad didáctica (sobre ellas se profundizará más adelante).

Hasta este momento, no hay nada en la estructura de este plan que el docente más tradicional no deba tener incorporado ya en su quehacer habitual. Y es que la selección de actividades a realizar, la temporalización de la unidad o los criterios de calificación son aspectos recogidos en las programaciones didácticas y de aula del profesorado como así establece legislación vigente⁷⁵.

La utilización de estos instrumentos requiere que el docente tenga una elevada capacidad de antelación y previsión. Desde nuestro enfoque ya no es aceptable ir programando día a día. El docente deberá tener presente en todo momento la unidad didáctica al completo ya que una vez finalizada la explicación de la misma cada alumno podrá comenzar a trabajar por donde quiera y esto implica que todas las actividades y materiales deberán estar disponibles.

Si algo podemos reconocer en contra de este planteamiento es que esta forma de trabajar reduce el margen de maniobra del docente, ya que le hace comprometerse con la temporalización de un modo mucho mayor que los enfoques tradicionales⁷⁶. Sin embargo, este es un sacrificio que debemos realizar si queremos que nuestros alumnos mejoren su competencia ya que en el fondo, tampoco supone un esfuerzo tan grande: todo se reduce a que el docente haga

⁷⁵ Si ese docente decidiera implantar nuestro sistema tan solo tendría que modificar levemente la forma de presentar estos elementos a los alumnos. De este modo, en lugar de ir anunciando las tareas a diario e ir apuntando los deberes para el día siguiente en la pizarra o agenda (algo que suele ser habitual en el enfoque tradicional) lo que tendría que hacer sería proporcionar toda esta información al alumno al comienzo de la unidad (recogida en el plan de autorregulación). Así, de la que el docente realiza las explicaciones pertinentes sobre los contenidos a tratar en la unidad al comienzo de la misma, también aprovecharía para ir realizando aclaraciones sobre las tareas a desarrollar y cómo llevarlas a cabo (actividades del libro de texto, talleres, etc.). De igual manera, en lugar de ir avisando de los eventos relevantes a medida que avanza la unidad, con poco margen de antelación (por ejemplo *“para pasado mañana, estudiad porque haremos el control”*) proponemos hacerlo al comienzo de la misma, con todas las fechas ya marcadas previamente en el plan. Finalmente, recomendamos hacer lo propio con los criterios de calificación, algo que facilitará en gran medida los procesos de evaluación formativa de los que hablaremos posteriormente.

⁷⁶ Por ejemplo, debe estar seguro de que él mismo va a cumplir con la planificación y que si ha marcado tres días de explicación, va a cumplir con ello y no van a ser cuatro. De hecho, los propios alumnos serán quienes impongan esta exigencia al docente ya que si por una mala planificación de éste fuera necesario reducir los días libres que en un principio les había proporcionado para realizar el trabajo personal, el plan se descompensaría y los alumnos tendrán que terminar el trabajo planificado en casa. Esta situación sería inaceptable desde un enfoque como este.

Otra opción, si no estamos seguros de poder cumplir con esta exigencia podría consistir en no dar el plan de trabajo hasta que se haya terminado de explicar el tema, incorporando los días que “sobren” para trabajo personal dentro de la temporalización de la unidad. Aunque esto, en el fondo, es hacer un poco de “trampa”...

lo mismo que le está pidiendo hacer a sus alumnos. Si no estamos dispuestos a asumir este compromiso entonces lo mejor será no intentar siquiera aplicar este planteamiento.

Proceso de planificación personal

En cualquier caso, al comienzo de cada unidad didáctica en cada asignatura en la que se esté empleando el sistema el docente entregará a cada alumno una copia del plan de trabajo en el que se recogerán los elementos descritos anteriormente. Tras presentar y explicar las actividades incluidas en el mismo pedirá a los alumnos 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 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.



Imagen 6: Alumnos realizando el proceso de planificación individual de la unidad

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 alumno 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 advertirles para evitar posibles incidentes.

En este sentido, 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 escasos 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. Nuestra labor como docentes debe ser aconsejarles, transmitirles la información y dejar que ellos elijan y tomen la decisión que crean más conveniente⁷⁷.

En el caso que nos ocupa, una adecuada planificación es aquella fundamentada en un conocimiento realista por parte del alumno de al menos los siguientes aspectos⁷⁸:

- Su propio ritmo de trabajo.
- Su motivación y sus ganas de trabajar.
- Su capacidad para soportar esfuerzos de larga duración o la frecuencia con la que necesita descansar.
- El volumen de actividades que debe realizar para completar el plan.
- La dificultad de las tareas que debe desempeñar.
- El tiempo disponible para llevar a cabo todas las actividades.
- El tiempo estimado que le va a llevar cada tarea en función de su magnitud o dificultad.

Esto dará lugar a planificaciones individuales personalizadas, diferentes unas de otras y mejor adaptadas a las circunstancias de cada alumno.

⁷⁷ Es curioso, pero la primera vez que se da la posibilidad a los alumnos de planificar su propio trabajo siempre suelen suceder las mismas cosas. Así, 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. Por otro lado, 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). Y finalmente, habrá otro grupo de alumnos que ya proponen una planificación perfecta a la primera.

⁷⁸ Estos aspectos recuerdan a los elementos que incluía el modelo explicativo de Zimmerman y Moylan (2009) acerca de los procesos de autorregulación lo cual no deja de ser una muestra más de la coherencia del proceso.

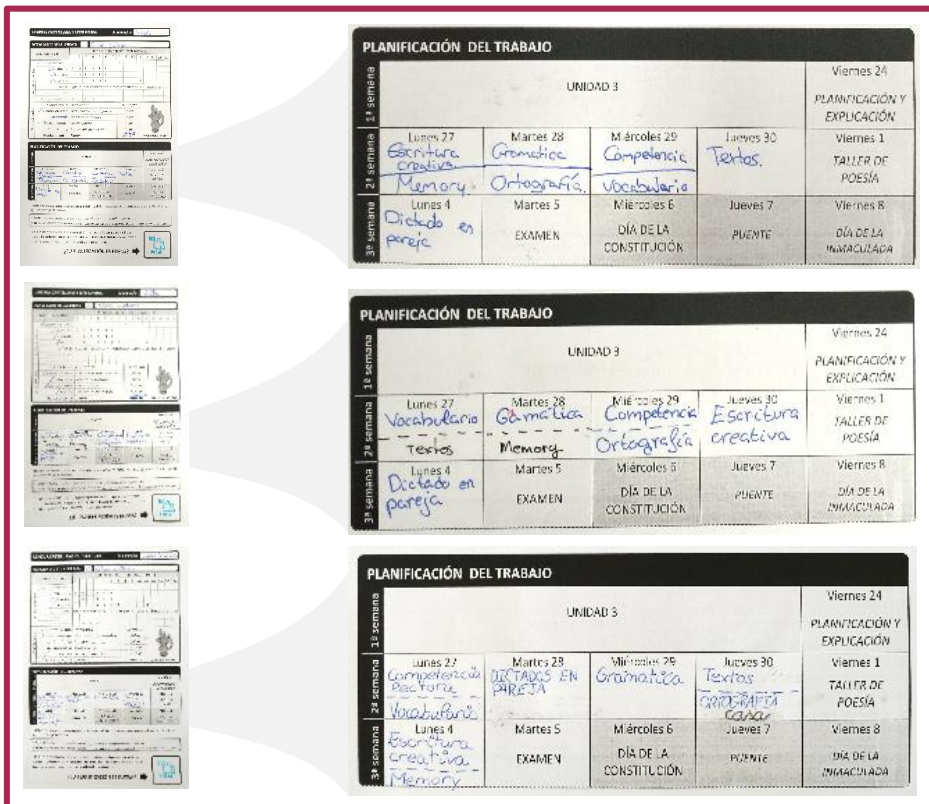


Imagen 7: Distintas planificaciones de una unidad elaboradas por tres alumnos

Este proceso de planificación es costoso al comienzo. Es poco habitual que los alumnos realicen una planificación ajustada y realista a la primera, 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 ellas⁷⁹. Sin embargo, es poco probable que esta estimación sea válida para todos. Por el contrario, conforme avanza el curso los alumnos irán conociéndose mejor y al mismo tiempo, comenzarán a ajustar mejor el tiempo que les llevará la realización de cada actividad ya que durante las unidades se emplearán tareas y técnicas recurrentes

⁷⁹ 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).

(en las que el contenido cambia pero la estructura y diseño se mantiene). Esto facilitará la adaptación del alumno y reforzará su sensación de autoeficacia.

Estas circunstancias suponen que 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 5-10 minutos⁸⁰.

Compromisos asumidos con la planificación

En cualquier caso, 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 (alumno y docente) están aceptando una serie de responsabilidades. Así por un lado el alumno promete 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, se compromete a finalizar el trabajo en casa. Es ahora cuando se comprende realmente el sistema de gestión de los deberes escolares que se describió en apartados anteriores y la norma básica de que el profesor no manda deberes, sino que serán ellos quienes planifican la tarea que creen que van a poder realizar⁸¹.

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. Del mismo modo, este compromiso también lleva implícito un proceso de revisión y evaluación formativa que el maestro realizará a diario mientras los alumnos trabajan (y que será descrito en profundidad en los siguientes apartados). Esta labor permitirá al docente comprobar, entre otros aspectos, hasta qué punto la planificación ha sido respetada por el alumno.

Continuidad e hibridación con otras estrategias metodológicas

Cabe mencionar finalmente que aunque el proceso de planificación comienza siendo una labor estrictamente individual, ésta puede convertirse en una forma natural de continuar avanzando hacia metas más ambiciosas hibridándose con metodologías como el aprendizaje cooperativo.

⁸⁰ Muchos docentes podrán considerar que la utilización de sesiones enteras para planificar en las que “no se avanza materia” son una pérdida de tiempo. Sin embargo, debemos ser conscientes de que *aprender a aprender* lleva su tiempo. Y este es uno de esos aprendizajes que realmente merecen la pena. Así pues, en esta ocasión, los contenidos del libro quizá puedan esperar y pasar a un segundo plano.

⁸¹ Podría darse el caso de que el alumno faltara a clase por encontrarse enfermo. En ese caso, dado que no podría cumplir con su planificación, el docente podría permitirle ir recuperando las actividades poco a poco, retrasar su plan un día y finalizar un día más tarde que sus compañeros o directamente, si las tareas no son excesivamente relevantes, darlo por hecho sin mayores complicaciones. Es importante ser flexible en estos casos para que los alumnos sientan que pese a todo, pueden cumplir con lo planificado ya que cuando adquieren la dinámica de trabajo el compromiso hacia su plan es muy elevado.

Así, una vez que la mayoría de los alumnos han adquirido un dominio razonable en la realización de esta tarea se podría comenzar a incrementar el número de actividades que implican la participación en parejas o grupal. Esto favorece el desarrollo de las habilidades sociales al mismo tiempo que genera situaciones en las que los alumnos tienen que llegar a acuerdos (por ejemplo para decidir qué día planifican la actividad).

Siguiendo con esta línea de progresión el siguiente paso hacia el aprendizaje cooperativo pasaría por solicitar a los alumnos que diseñen una planificación completa de la unidad compartida con otro compañero. Ahora ya no se trataría 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 ceder y a desarrollar actitudes empáticas poniéndose en el lugar del otro hasta llegar al consenso.



Imagen 8: Una pareja de alumnas realizan una planificación conjunta para el área de Lengua Castellana y Literatura

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.

Esto eleva aún más las exigencias relacionales de la tarea, preparando a los alumnos para afrontar el proceso cooperativo con verdaderas garantías de éxito. Para ello tendrán que poner en práctica estrategias de negociación que conduzcan a acuerdos en torno a la planificación de las actividades lo que de nuevo, supondrá un nuevo reto para los estudiantes implicados en el proceso.



Imagen 9: Un grupo de alumnos discuten sobre la planificación a realizar en una unidad de Matemáticas

5.4.4 Autogestión de los deberes escolares

“Lo más esencial del trabajo escolar tiene que hacerse en la escuela. Parece una obviedad, pero he aquí que la mayoría de las veces se trabaja en casa y en el colegio sólo se escucha... Los alumnos van al colegio a hacer acto de presencia, toman nota y después trabajan en casa... Quien trabaja en la escuela es el profesor”.

Carmona (2013)

Director de la Escuela Garbí Pere Vergés

Ya se han comentado en anteriores apartados las desigualdades que en la actualidad generan los deberes escolares entre el alumnado.

Intentando aportar algo de luz a este asunto, Carmona (2013) señala que de tarea extraescolar solo se debería proponer “aquello que es imprescindible, las tareas que inciden en la autonomía y la responsabilidad, el sentido de la organización, la preocupación por profundizar y el gusto por el trabajo bien hecho. Las que aporten valor añadido”.

De esta reflexión resulta especialmente interesante la referencia a la responsabilidad del alumno. En este sentido, para que las tareas escolares tengan

verdadera utilidad deben ser aceptadas por el alumno en el marco de sus responsabilidades personales como algo propio. Sin embargo, Contreras (2004) señala que esto “solo es posible si se participa de un ambiente en el que uno tiene que decidir qué hacer, y se asumen las consecuencias y la responsabilidad de esta decisión” (p. 16) lo cual ya nos anticipa una posible dirección en la que comenzar a trabajar.

En este sentido es imprescindible diseñar un sistema que permita gestionar de manera coherente y justa las tareas escolares que deben realizarse en casa para que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de éxito en su aprendizaje y que al mismo tiempo, permita a los alumnos asumir sus propias responsabilidades sin sobrecargar a las familias. Como señala Carmona (2013) “no vamos bien si los padres tienen que hacer de maestros... ni tampoco si los maestros tienen que hacer de padres” (p. 1).

Por todo ello, en el marco del MITAA hemos planteado una pregunta arriesgada: ¿qué pasaría si la opción de llevar deberes para casa fuese tomada por los alumnos? ¿No se ajustaría esta opción mejor a las condiciones personales de cada uno de ellos? La lógica dice que sí, pero para ello es preciso tener en cuenta una serie de condicionantes.

El profesor no manda deberes (pero eso no significa que no haya)

En nuestra propuesta partimos pues de una premisa básica inicial: el docente no pone deberes. La existencia de estos dependerá de los alumnos. Para entender esto debemos recordar que, como se ha mencionado anteriormente, los alumnos son quienes libremente deciden qué actividades realizar cada día. De este modo, en lugar de ir mandando tarea para casa cada día (estrategia típica del enfoque tradicional), todas las tareas de la unidad se presentarán al principio y los alumnos decidirán cuáles quieren hacer en clase y cuáles en casa.

Aunque no es lo habitual, algún alumno podría intentar aprovecharse de esta situación optando por realizar todo el trabajo fuera del horario escolar⁸². En este sentido debemos recordar que la estrategia elegida pretende ayudar a desarrollar la autonomía de los alumnos. Sin embargo, si la medida provoca que en lugar de ser más autónomo, el alumno termine acomodándose, será preciso establecer algún tipo de límite. Para evitar estas situaciones se establecerá como norma que el número de días que cada alumno puede llevar deberes para casa no sea superior a la mitad de días de trabajo personal proporcionados por el docente para realizar las actividades. Así por ejemplo, si existen cuatro días

⁸² Las razones pueden ser variadas: a veces porque acude a una academia donde, con la mejor de las intenciones, le ayudan más de lo necesario; otras veces porque los propios padres terminan haciendo el trabajo por ellos para acabar antes, etc.

disponibles, el alumno podrá ponerse deberes para casa como máximo dos días. Si hubiera seis, podría llevar deberes hasta tres. Y así sucesivamente.

Esta forma de actuar permite identificar comportamientos y sistemas de gestionar las tareas muy diversos. Así, por ejemplo, la mayor parte de los alumnos optará por intentar realizar todas las tareas en clase para no llevar deberes. Sin embargo, esta decisión no implica necesariamente que esto sea así, ya que si no terminan lo que hayan propuesto para la sesión, tendrán que hacerlo en casa. En cualquier caso, habrán sido ellos quienes se hayan puesto esos deberes, no el profesor.

Otros alumnos optarán por alternar días con deberes y días sin deberes. Su decisión suele estar determinada por compromisos familiares (visitas, viajes, etc.) o actividades extraescolares (con tardes repletas de eventos que les impiden trabajar en casa). Estos alumnos preferirán organizar su tiempo conforme a estas obligaciones, trabajando más en clase los días que tienen las tardes ocupadas y estando más relajados en el colegio los días que saben que al llegar a casa tendrán tiempo de terminar lo que tengan pendiente.

Gestión de la responsabilidad individual

Esta forma de trabajar se ajusta más a las necesidades individuales de los alumnos y tiene como consecuencia un mejor aprovechamiento del tiempo⁸³. Al autoasignarse responsabilidades personales en forma de tareas los alumnos se muestran más conscientes de sus obligaciones y más comprometidos hacia su realización.

En este sentido, como decía Freinet (1964/1999), debemos emplear técnicas que nos permitan lograr que “el niño tenga siempre la impresión de escoger su trabajo” (p. 237). Resulta importante el matiz que realiza el autor al incidir en la percepción del alumno, ya que en el fondo, muchas de las cuestiones sobre las que elige éste no son del todo arbitrarias, ya que todas ellas han sido planteadas y definidas previamente el maestro. Sin embargo, es la sensación de libertad que genera el poder elegir (y no tanto la realidad), lo que verdaderamente motiva e implica al alumno⁸⁴.

⁸³ Al trabajar desde este enfoque no es extraño encontrarse alumnos trabajando antes de que el docente entre siquiera en el aula, ya que son conscientes de que si terminan lo que se han propuesto para la sesión, no llevarán deberes para casa. Sin embargo, para poder lograr esto también será necesario disponer de todos los materiales de trabajo al alcance de los niños (lo cual se trata de manera más detallada en el apartado 5.4.10). Del mismo modo, esta estrategia ayuda también a mantener un ambiente de trabajo agradable durante las sesiones de trabajo personal, ya que todos tienen alguna tarea que hacer.

⁸⁴ El cambio de actitud que genera este sistema en los alumnos es tan evidente que se han dado casos de alumnos que, trabajando desde el enfoque tradicional se quejaban sistemáticamente de la carga de deberes y desde que se comienza a aplicar nuestra propuesta preguntan si pueden llevar algo para hacer

Si analizamos el sistema podremos comprobar cómo el volumen total de actividades que realizan los alumnos en cada unidad es similar al que tendrían que afrontar desde un enfoque tradicional. Luego la clave no está en el *qué* (las actividades) o en el *cuánto* (la cantidad), sino en el *cómo* (es decir, en la gestión de la responsabilidad hacia las tareas).

Así pues, sobre el papel, nuestro planteamiento permitiría conseguir dos cosas:

1. Utilizar de manera más eficaz el tiempo de clase, ya que los alumnos realizarán la mayor parte de las actividades durante la clase y no en casa⁸⁵.
2. Disminuir el volumen de deberes escolares, lo que a su vez se traduce en una reducción del tiempo que los padres deben dedicar a ayudar a sus hijos en casa (lo cual no quita para que en momentos puntuales tengan que atender alguna de sus dudas).

5.4.5 Corrección autónoma de tareas

“Con frecuencia escucho a profesores que me dicen que sus alumnos de segundo, quinto o décimo curso son sencillamente inmaduros para trabajar de modo autónomo. Estos me dejan atónita. ¿Podréis decirme cuál es el aula donde prácticamente todos los estudiantes trabajan con altos niveles de independencia durante gran parte del día? La clase de párvulos, con niños de cinco años”.

Tomlinson (2008, p. 69).

Experta en estrategias de diferenciación escolar

Para poder terminar con la condena de los deberes escolares sobre la que hemos hablado en el apartado anterior, resulta imprescindible disponer de tiempo en clase para poder realizar las tareas escolares, reduciendo así el volumen de trabajo para casa. Esto implica realizar un análisis de nuestras prácticas

en casa. La situación se invierte y son los propios alumnos quienes piden permiso para llevar tarea a casa en previsión de que no les va a dar tiempo a terminarla en clase.

⁸⁵ Esto tiene como consecuencia que todos se encuentren en igualdad de condiciones al afrontar la realización de las actividades puesto que el docente podrá resolver sus dudas in situ, en el acto. De este modo, el que un alumno tenga una familia desestructurada u otro tenga la suerte de contar con unos padres entregados, no supondrá un factor de éxito o fracaso tan determinante como sí sucedía antes en el enfoque tradicional.

docentes para identificar procesos poco eficaces que ocupen un tiempo muy valioso de nuestras clases.

En este sentido, es evidente la necesidad de evaluar o corregir el trabajo de los alumnos. La revisión constante de las producciones de los alumnos es una estrategia clave que permite identificar dificultades y hacer balance sobre el discurrir del proceso de aprendizaje. Ahora bien, como señala Gabilondo (2012), no todo vale. Es preciso implementar sistemas coherentes y eficaces que contribuyan a mejorar el aprendizaje del alumno.

Entre los sistemas de corrección más utilizados hoy en día cabe destacar la corrección colectiva, las salidas al encerado y la supervisión individual. Mediante los sistemas de corrección colectiva el docente (o en su caso, un alumno) va anunciando los resultados de las actividades. Cada alumno individualmente, desde su sitio, corrige las desviaciones respecto a los resultados mencionados. Este tipo de sistema hace inviable atender las individualidades y, cuando se hace, se genera que toda la clase tenga que esperar a que el alumno resuelva su duda (que quizá no sea compartida por nadie más en el aula).

Con las salidas individuales a la pizarra, los alumnos van reproduciendo las respuestas de las actividades a la vista de todos sus compañeros, que las van corrigiendo simultáneamente. Este sistema vuelve a presentar los mismos problemas que el anterior pero, además, a ellos añade el tiempo que se pierde mientras el alumno se prepara para salir a la pizarra y se desplaza hasta ella (buscar el cuaderno, localizar la actividad, leerla para recordar de qué trataba, etc.).

Finalmente, también es recurrente la revisión basada en la supervisión individual del trabajo. Esta estrategia permite atender de manera más específica las dudas o problemáticas personales. Sin embargo, mientras el docente realiza esta revisión individual, se generan largos tiempos de espera para el resto de alumnos de la clase que deben aguardar su turno en la cola, que se va formando alrededor del maestro o en el sitio.

La aplicación de cualquiera de los tres sistemas mencionados ocupa una gran cantidad de tiempo de la sesión, por lo que se reduce así el tiempo 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 (de nuevo, las consecuencias de una inadecuada gestión de las responsabilidades docentes las soportan las familias y los alumnos).

Pero corregir es necesario. Ésta es una tarea que no se puede suprimir sin más porque, sin la supervisión del docente, 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).

Llegados a este punto, cabe preguntarse si existen otros sistemas de corrección más eficaces que permitan aprovechar mejor el ya de por sí escaso tiempo de las clases. La respuesta a esta pregunta es afirmativa y desde el enfoque basado en el MITAA proponemos varias alternativas a las formas expuestas anteriormente por dos motivos fundamentales:

1. Como hemos visto, resultan ineficaces desde el punto de vista del aprovechamiento del tiempo y, por lo tanto, muy aburridas y pesadas para los alumnos.
2. Las especiales condiciones en las que se desarrolla nuestro planteamiento, como consecuencia de las decisiones que se han ido tomando, impiden continuar desarrollando estos sistemas tradicionales⁸⁶.

Fichas de autocorrección y solucionarios

Tras valorar todos estos condicionantes llegamos a la conclusión de que la estrategia más adecuada para llevar a cabo el proceso de corrección de actividades consiste en utilizar “*fichas de autocorrección o solucionarios*”.

En este sentido, Freinet (1964/1970) recogía entre sus técnicas de enseñanza la utilización de cuadernillos autocorrectivos para trabajar sobre elementos de carácter mecánico (cálculo y operaciones, por ejemplo). Sin embargo, en nuestro caso iremos más allá incorporando también otras actividades de aprendizaje como las recogidas en el libro de texto de la asignatura.

Llegados a este punto, es preciso reflexionar sobre la tipología de actividades que incorpora este material tan habitual en los centros: ¿cómo son la mayoría de las preguntas que se plantean en el libro de texto: abiertas y de solución múltiple, o cerradas y con una única solución? La mayor parte de ellas, evidentemente, son del segundo tipo⁸⁷.

⁸⁶ En este sentido, como explicamos en apartados anteriores, la aplicación de nuestra propuesta implica que los alumnos pueden elegir libremente el orden en el que van a realizar las actividades de cada tema o unidad. Sin embargo, para realizar una corrección colectiva es imprescindible que todos los alumnos hayan realizado las mismas tareas, algo que, desde luego, es poco probable que suceda si les dejamos elegir a ellos.

⁸⁷ Aunque las editoriales se están esforzando por incluir cada vez más recursos y una mayor variedad de actividades lo cierto es que la solución de la mayoría es muy mecánica. Ejemplo de ello son actividades como las siguientes:

- Rellena el hueco con la palabra correcta de entre estas tres posibilidades.
- Une con flechas los conceptos relacionados.
- Identifica el concepto o palabra que sobra.

Este tipo de actividades más mecánicas son interesantes para reforzar el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo no pueden constituir la única fuente de enseñanza. Por eso será necesario complementarlas con otras de carácter más abierto y experimental en las que los alumnos tengan la posibilidad de utilizar de forma algo más atractiva sus aprendizajes (talleres, proyectos, etc.)⁸⁸.

En cualquier caso, debemos reconocer, como decía la frase, que "no hay mal que por bien no venga". Y es que es precisamente el carácter mecánico de estas actividades lo que las convierte en el contenido ideal para emplear dinámicas de autocorrección.

En este sentido, 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, se acostumbrarán a pensar que no son capaces de hacerlo (ya vimos en los apartados iniciales las consecuencias del currículum oculto y del efecto Pygmalion). Y, mientras tanto, los docentes seguiremos perdiendo el tiempo realizando correcciones colectivas...

Así pues, mediante el uso de fichas de autocorrección o solucionarios los alumnos podrán revisar sus actividades de manera autónoma y aprovechar mejor el tiempo de clase.

Para ello, al principio de la unidad didáctica el docente pondrá a disposición de los alumnos un fichero en el que depositará los solucionarios con las respuestas correctas⁸⁹. La elaboración de este material tendrá una condición importante y es que las soluciones de las actividades de cada apartado del tema irán en hojas independientes; esto es, cada punto tendrá su propia ficha de corrección.

Esta decisión viene determinada por una de las premisas que les planteamos 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

-
- Copia la definición de los siguientes términos.
 - Etc.

⁸⁸ En el apartado 5.4.8 se profundiza sobre el tipo de actividades que se propone aplicar para fomentar la autonomía de los alumnos.

⁸⁹ Para favorecer su identificación se recomienda imprimir dichas fichas en un color especial propio de cada asignatura (Lengua = rojo; Matemáticas = azul; Ciencias Naturales: Verde; etc.). Esto ayudará a los alumnos a asociar rápidamente los colores con la asignatura favoreciendo así su identificación.

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 (ya que como mencionamos anteriormente, cada uno elige su propio orden).

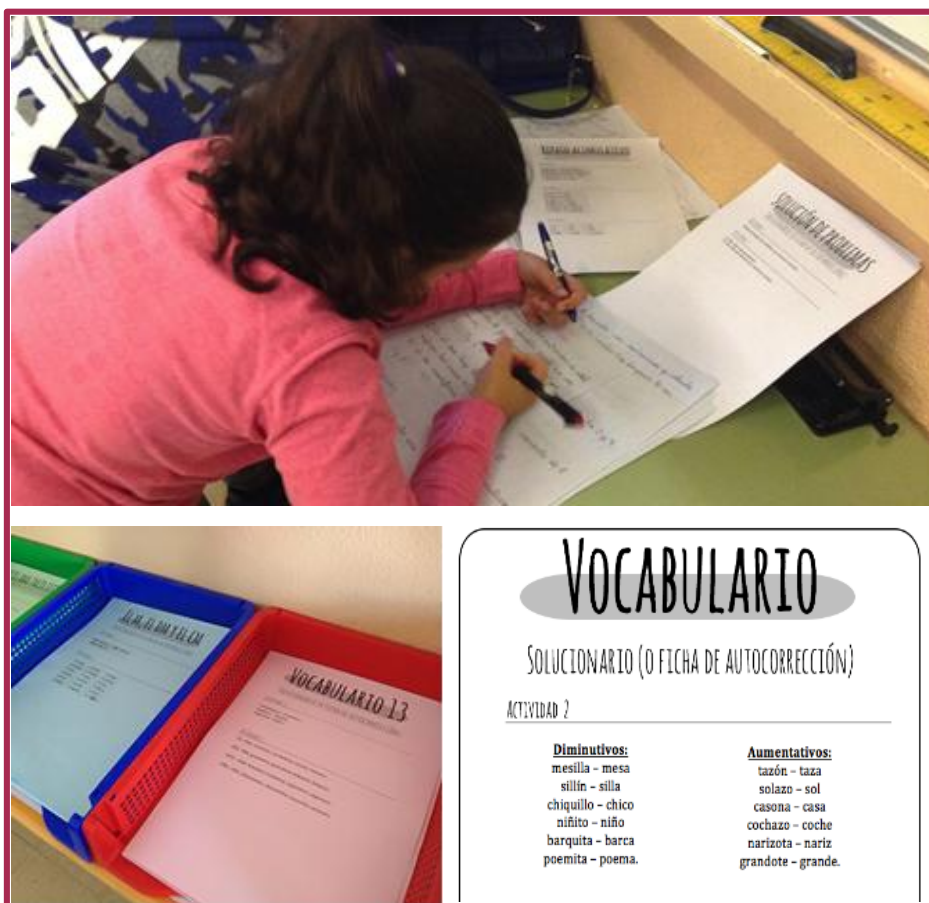


Imagen 10: Alumnos corrigiendo autónomamente, casilleros con fichas autocorrectivas y ejemplo de solucionario de una unidad de Lengua Castellana y Literatura

Por tanto, desde nuestro enfoque 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 la solicitarán.

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.

Dificultades habituales del proceso de autocorrección

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 no tenga sentido porque entienden que, en el fondo, se están engañando a sí mismos⁹⁰. 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 y dificulta la futura implicación de los mismos en las actividades que el primero plantee.

En este sentido, Hargreaves (2007) o López-Pastor y Pérez-Pueyo (coords.) (2017) han defendido la validez 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.

En cualquier caso, para evitar posibles problemas, es recomendable que el docente tome una serie de 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

⁹⁰ Este sistema está especialmente diseñado y recomendado para su uso en Educación Primaria, en donde el docente tiene un trato más cercano con el alumno y un seguimiento mucho más diario. En la etapa de Educación Secundaria también puede funcionar, pero siempre que se tomen las medidas de precaución adecuadas.

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 arriesgarse⁹¹. Además, conviene tener en cuenta que el docente, durante estas sesiones en las que hay trabajo personal individual, 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)⁹² 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 advertírselo con anterioridad será suficiente: “cuando vayas a corregir te estaré observando. Avísame antes y luego me lo enseñas”.

En cualquier caso y pese a todas las medidas planteadas, es posible que algún alumno termine “haciendo trampa”. Sin embargo, aunque esta situación no es deseable, en el fondo tampoco es tan grave porque lo que nos interesa de este proceso es que el alumno identifique dónde están sus errores. Si copia o utiliza un bolígrafo azul para realizar la corrección en términos absolutos estará cumpliendo con ese objetivo, por lo que la revisión ya habrá servido para algo.

El sistema no es perfecto, desde luego. Sin embargo, los sistemas tradicionales tampoco lo son. Y si no, ¿qué impedía a un alumno de la última fila de la clase hacer lo mismo cuando un compañero salía a realizar una actividad en la pizarra? Obviamente nada. Lo único que pretende este sistema es normalizar el proceso de corrección, implicar a los alumnos de manera activa en el mismo

⁹¹ Aunque no sea cierto, la persona que está corrigiendo tiene la sensación de que todos le están mirando y esto supone una presión muy fuerte que muchos no son capaces de soportar.

⁹² Es curioso porque aunque parezca lo contrario, en los sistemas tradicionales de corrección es el docente el que está siendo vigilado por sus alumnos y no al contrario. Cuando el profesor adopta una posición pasiva sentado en su silla o estando de pie en la pizarra (porque desde ahí tiene mejor visibilidad de lo que hacen todos los alumnos) lo que está generando inconscientemente es una oportunidad para que los alumnos perviertan el sistema de corrección. Para ellos resultará mucho más fácil copiar cuando saben que el profesor no se va a mover y siempre está alejado (cambiando el color del bolígrafo con el que corrigen, copiando las respuestas directamente sin tener hecho el ejercicio, etc.).

y enseñarles que la trampa no genera ningún beneficio para ellos, sino todo lo contrario⁹³.

La principal dificultad de este sistema, pese a lo que pueda parecer, no viene condicionada por el intento de engaño por parte 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 ya que los alumnos tendrán problemas para entender adecuadamente la información recogida en ellas y se limitarán a copiar la solución al lado de su respuesta.

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). No obstante, para evitar este problema inicial, muchas de las actividades autocorrectivas que se describirán en apartados posteriores no están asociadas a hojas de autocorrección. Por ello, incluso un grupo con dificultades en este ámbito concreto podría trabajar con ellas sin problemas.

5.4.6 Utilización eficaz del tiempo

“Algunos niños parecen tener una especie de ceguera para el tiempo. Son completamente ajenos a su paso y tienden a pensar en términos de “ahora” y “no ahora”. Cuando un niño tiene problemas con la percepción del paso del tiempo pueden aparecer problemas de todo tipo”.

Branstetter (2014, p. 103)

Escritora, psicóloga y experta en desordenes en las funciones ejecutivas

Aunque parece algo obvio, no por ello debemos dejar de recordar que para que los alumnos puedan aprender a gestionar su tiempo, es imprescindible que puedan disponer de éste en el contexto escolar.

⁹³ Muchas veces los alumnos hacen trampas solo porque está prohibido, porque necesitan llamar la atención. Sin embargo, cuando el profesor es el primero que lo advierte antes de empezar y deja claro lo absurdo que sería proceder de esa manera, hacerlo deja de tener sentido. De hecho, cuando el profesor asegura que no va a estar vigilando constantemente si se hace o no porque esta es una responsabilidad individual de cada uno, el acto de copiar deja de suponer un reto o una provocación para los alumnos implicados. El docente debe conocer este tipo de interacciones que se dan entre los alumnos y hacer un buen uso del análisis transaccional (Chanzedon & Lancestre, 2001; Ernst, 1977) para aprovechar al máximo el potencial de los sistemas de corrección.

Esta decisión implica que el docente deberá prever periodos de trabajo personal en clase para que los alumnos puedan realizar sus tareas y desarrollar así sus habilidades para gestionar el tiempo⁹⁴. Cuando todo el tiempo de clase se dedica a realizar explicaciones y correcciones colectivas, es difícil que sobre algo de tiempo para realizar las tareas en clase. Sin embargo, desde nuestro planteamiento, que los alumnos tengan tiempo para realizar sus tareas en el aula es algo imprescindible y relativamente sencillo de conseguir (como ya se ha venido demostrando en los apartados anteriores).

Por tanto, no es que el docente sea especialmente generoso y “regale” el tiempo a sus alumnos; simplemente puede hacerlo porque ahora “le sobra”, al haberlo ahorrado al agilizar y hacer más eficaz el proceso de enseñanza.

Partiendo de esta premisa desde el MITAA, se incidirá de manera intencional y sistemática en que el alumnado aprenda a gestionar este tiempo de trabajo personal. Para ello, se partirá de la planificación personal de actividades que realizarán al comienzo de la unidad y se instará al alumnado a que desarrolle las actuaciones necesarias que considere oportuno para cumplir con ella.

Esto implica que será el propio alumno quien tome decisiones sobre cómo realizar las tareas, cuándo corregir, en qué momentos preguntar dudas o, simplemente, cuando es necesario y recomendable tomarse un descanso puntual.

Estrategias para aprender a percibir el paso del tiempo

Para fomentar que los alumnos tomen consciencia del paso del tiempo y aprendan a gestionarlo mientras realizan sus tareas escolares, se pueden utilizar múltiples estrategias. Así, autores como Branstetter (2013), Dawson y Guare (2010) o Meltzer (2010) realizan recopilaciones de técnicas puntuales:

- Realización de previsiones acerca de lo que consideran que les va a llevar realizar una tarea.
- Realización de estimaciones sobre el tiempo que consideran que ha transcurrido desde el inicio de una actividad.
- Utilización de materiales que visibilicen el tiempo transcurrido (de carácter individual, como relojes de arena; o colectivo, como relojes de pared o cronómetros).
- Etc.

⁹⁴ Muchos docentes critican la falta de autonomía de sus alumnos o su poca habilidad para gestionar el tiempo pero habría que preguntarse qué hacen ellos para desarrollar estas capacidades durante sus clases.

Estas herramientas inciden directamente en la habilidad de los alumnos para percibir mejor el tiempo y pueden ser integradas de manera sencilla en el marco del MITAA. Sin embargo, éste solo es el primer paso del proceso. Para garantizar una adecuada gestión del tiempo por parte de los alumnos, es preciso que hagan efectiva otra de las funciones ejecutivas descritas en anteriores apartados y que para este propósito resulta crítica: el inicio y mantenimiento de la atención.

Estrategias para reforzar el inicio y mantenimiento de la atención

Aunque el alumno sepa reconocer adecuadamente el paso del tiempo, esta habilidad no le servirá de nada si no es capaz de motivar voluntaria y eficazmente el inicio de la acción. De igual manera, tampoco podrá aprovechar bien el tiempo si no dispone de herramientas mentales que le ayuden a mantener la concentración durante la realización de la tarea ya que, cuando quiera darse cuenta, el tiempo habrá pasado y no habrá podido terminar su trabajo.

La principal aportación del MITAA, en relación con la gestión del tiempo, incide precisamente en este aspecto tan crítico del proceso. Así, por un lado, la utilización de un plan de trabajo individualizado en el que los alumnos deben establecer una planificación les permite visibilizar y definir muy claramente las actividades que deben realizar durante cada sesión. Esta medida contribuye a focalizar la atención del alumno en la consecución de ese importante objetivo.

Por otro lado, la posibilidad de no llevar deberes para casa (que es una consecuencia directa de haber alcanzado el objetivo anterior) supone una motivación intrínseca del propio MITAA que fomenta la implicación. Esta situación tan atractiva para los intereses del alumno le motiva a iniciar la acción ante la certeza de que, si cumple con lo establecido, podrá liberarse de la carga extra que suponen los deberes escolares.

Por todo ello podemos concluir que la planificación autónoma de tareas, así como la autogestión de los deberes escolares, elementos distintivos ambos del MITAA, generan un contexto de trabajo natural que fomenta que los alumnos aprendan a gestionar adecuadamente su tiempo de trabajo personal.

Estas medidas, junto con otras como la disposición de los materiales de trabajo al alcance de todos, generan situaciones tan curiosas (e interesantes para nuestros objetivos) como que los alumnos comiencen a trabajar incluso antes de que el profesor llegue al aula. Éste es otro ejemplo más del grado de autonomía que permite generar el modelo que estamos presentando y que en este caso representa a la perfección la frase atribuida a Montessori ya mencionada anteriormente: “la mayor señal de éxito de un profesor es poder decir: ahora los niños trabajan como si yo no existiera”.

5.4.7 Evaluación continua y formativa

“Lo que no se evalúa se devalúa. Lo hemos reiterado, y resulta razonable. Pero lo que se evalúa mal se deteriora. No se trata, por tanto, de evaluar, sin más, como si ello por sí mismo, independientemente de toda condición, produjera excelentes resultados. La evaluación no es un fin en sí misma, ha de ser una valoración, una puesta en valor, un hacer valer. Y su objetivo ha de ser crear condiciones para mejorar, incluso señalar cómo hacerlo”.

Gabilondo (2012)

Ministro de Educación del Gobierno de España (2008-2001)

Para poder desarrollar propuestas basadas en el desarrollo de la autonomía, es imprescindible implicar a los alumnos en procesos de evaluación formativa ya que estos les ayudan a formarse una idea más ajustada de sus capacidades así como de aquellos aspectos vinculados con su proceso de aprendizaje que potencialmente pueden mejorar.

Esto fomentará la aparición de unas expectativas de logro más realistas y, por lo tanto, una mejor percepción de autoeficacia que les permitirá afrontar el proceso de resolución de tareas con mayores garantías de éxito (al contar con una información más precisa). Todo esto incrementa la capacidad del alumno para tomar decisiones autónomas lo cual constituye uno de los elementos críticos de los procesos de autorregulación⁹⁵.

Desde el punto de vista del desarrollo de la autonomía, este tipo de evaluación, que pretende ayudar al alumno a mejorar su rendimiento durante el propio proceso, resulta más interesante que la evaluación finalista tradicional (López-Pastor, 2017). Ésta última tiende a dramatizar diferencias bastante pequeñas y pasajeras, atribuyéndoles consecuencias simbólicas y prácticas que no tienen relación alguna con su verdadera dimensión (Perrenoud, 2007). Por contra, la evaluación formativa está contextualizada, proporciona información en el propio momento de realización de la tarea y reorienta el desarrollo de la misma hacia la consecución de los aprendizajes expresados en los elementos curriculares: objetivos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, etc. (Rodríguez-Gayarre, 2001; Rodríguez-Gayarre & Jorbá, 1997).

⁹⁵ De nuevo, como ya sucedía en ocasiones anteriores, estos aspectos son elementos incluidos en el modelo explicativo propuesto por Zimmerman y Moylan (2009).

Pero este proceso todavía puede resultar aún más interesante cuando se implica al alumno en el mismo. Así, cuando la evaluación es entendida como un proceso compartido, pueden generarse situaciones de autoevaluación, coevaluación o evaluación dialogada en el que los participantes (alumnos y profesor) realizan observaciones sobre los aspectos objeto de evaluación. Esto genera un mayor compromiso hacia el aprendizaje y un feedback con mucho más impacto para el alumno (Hortigüela, 2015).

En el marco del MITAA, se generan distintos momentos y situaciones en los que es posible integrar de manera efectiva y natural los procesos de evaluación formativa y compartida en el aprendizaje.

Responsabilidades del profesor en el proceso de evaluación

Así 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 autónoma. Esto tiene como consecuencia directa que el docente quedará liberado de su papel protagonista para poder atender de manera individualizada a aquellos alumnos que más lo necesiten, para resolver las dudas que vayan surgiendo durante la realización de las tareas o para realizar el seguimiento de los planes comprobando su cumplimiento por parte de cada alumno.

En lo que respecta a la primera tarea, como ya se ha explicado previamente, el docente habrá identificado con anterioridad, durante la fase de explicación y realización de actividades orales, las dificultades puntuales, carencias y problemas de los alumnos de la clase en relación a los contenidos a trabajar. Por lo que llegados a este punto, aprovechará para ir atendiendo de manera individualizada todas estas cuestiones.

Por otro lado, en relación a la segunda labor, es importante que el docente afronte la revisión desde la perspectiva de la evaluación formativa, tratando de orientar al alumno hacia la mejora de su trabajo a partir de sus observaciones. Así pues, a lo largo de la clase irá visitando a cada alumno para comprobar el cumplimiento de su plan de trabajo⁹⁶. Para hacer este proceso más eficaz, es recomendable pedir a los alumnos que dejen el documento sobre la

⁹⁶ Durante los días destinados al trabajo personal el docente adopta un papel muy activo, ya que se desplazará constantemente de un sitio a otro atendiendo las dudas o cuestiones particulares del alumnado. Esta función contrasta con la imagen habitualmente pasiva del profesor tradicional, sentado en su silla mientras recita párrafos completos del libro de texto. En este sentido, algunos docentes consideran que al no tener la obligación de impartir una lección magistral durante esta fase, el maestro “no trabaja”. Sin embargo, consideramos que es precisamente durante estos días de trabajo personal cuando en mayor medida el docente está desarrollando su labor profesional, como acompañante del proceso de aprendizaje del alumnado.

mesa, en un lugar visible, de manera que el docente pueda comprobar su cumplimiento sin interrumpirles en su trabajo.

De este modo, el docente comprobará a diario que 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.



Imagen 11: El docente revisa y marca diariamente el cumplimiento de la planificación

Tras realizar esta revisión inicial comprobará la calidad de la tarea del alumno, 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 realizarlas⁹⁷.

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 (ortografía, presentación, etc.).

Durante los primeros meses de aplicación de este sistema, es habitual que existan frecuentes dudas y preguntas consecuencia de la excesiva dependencia que muestran los alumnos hacia el adulto. Estas constantes interrupciones dificultan la continuidad de la tarea docente de revisión y evaluación, lo que

⁹⁷ Es importante que los alumnos comprendan que el hecho de tener una actividad mal no afectará a su calificación final. De este modo, a la hora de corregir no tendrán problema en registrar las actividades que tienen mal. Esto proporciona una valiosa información al docente, que al proceder a la revisión diaria podrá consultar rápidamente los problemas que ha tenido el alumno.

puede generar que en grupos numerosos sea imposible revisar los planes de todos los alumnos a diario⁹⁸.

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 (Perrenoud, 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 ellos, 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 hasta 25-28 alumnos) transcurridos solo veinte minutos de clase. El resto del tiempo podrá ser aprovechado para la resolución de dudas, el acompañamiento individualizado, etc.



Imagen 12: El profesor atiende individualizadamente las necesidades de sus alumnos

⁹⁸ 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 éstos no habrán tenido que hacer colas y esperar para que el docente valore su trabajo).

Responsabilidades del alumno en el proceso de evaluación

Por su parte, los alumnos también tendrán que ir desarrollando otra serie de actividades vinculadas con la evaluación formativa que serán vitales para su propio proceso de aprendizaje. Para hacer aún más ágil el proceso de revisión llevado a cabo por el docente, 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.

En este sentido, 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. 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.



Imagen 13: Los estudiantes cumplimentan su calendario día a día siguiendo el código de colores establecido.

Es preciso tener presente que el hecho de que un alumno tenga varios días en color rojo 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 hacer⁹⁹.

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, el propio plan nos estaría indicando que ha habido algún tipo de problema. En este sentido, una previsión de actividades que sobre el papel podría parecer perfectamente correcta (y, por lo tanto, 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 en el trabajo.
- Bajo rendimiento general o problemas de tipo cognitivo.
- 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 alumno, 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 en el caso de que 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

⁹⁹ 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.

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.

5.4.8 Aprendizaje contextualizado e individualizado

"Poco importa en último extremo lo que se enseñe, con tal de que se despierte la curiosidad y el gusto de aprender. ¿Cómo hacer entrar a los lobbies de las asignaturas en tal lógica? ¿Cómo hacerles entender que el objetivo a que se apunta es general y no especializado, que lo que importa no es lo que se aprende, sino la forma de aprenderlo?".

Closets (1996)
Periodista y escritor

Debemos ser realistas y aceptar que en la actualidad la información está al alcance de todos en Internet. Ya no tiene sentido entender la función del maestro como un simple transmisor de información, ya que lo que verdaderamente interesa ahora es que los alumnos aprendan a utilizar esa información para solucionar situaciones cotidianas. Este cambio en las circunstancias y los contextos de aprendizaje nos obliga a repensar el sentido y la utilidad de las tareas que vamos a utilizar.

En este sentido, a la hora de diseñar un sistema basado en la autorregulación, es preciso alejarse intencionalmente de los enfoques bancarios o bulímicos de enseñanza en los que las tareas “parecen concebidas para favorecer un control a la vez omnipresente y relativamente económico” (Perrenoud, 2006, p. 134) del maestro, más que para generar aprendizajes.

Las tareas deben ser más bien una puerta abierta a la experimentación a través de la cual los alumnos puedan poner en práctica sus conocimientos. O lo que es lo igual, una forma de desarrollar un aprendizaje aplicado o contextualizado que al mismo tiempo respete los distintos ritmos de trabajo y las necesidades individuales.

Teniendo en cuenta los propósitos del MITAA, parece lógico pensar que cualquier actividad no es aceptable. Para poder incorporarla a este sistema es preciso que cumpla una serie de requisitos que a continuación pasaremos a describir.

Criterios para la selección de actividades

En este sentido, es preciso señalar que el objetivo que deben perseguir dichas tareas no es otro que el de transformar el contenido con el que trabajen en un aprendizaje útil y efectivo para el alumnado. No debemos olvidar que los alumnos acuden a la escuela a adquirir conocimientos específicos y a desarrollar sus competencias y habilidades. Ahora bien, dado que el sistema que presentamos pretende al mismo tiempo generar autonomía, es preciso que la selección de actividades que se utilice, además de asegurar el aprendizaje de los alumnos en relación a los conocimientos específicos de cada disciplina, también permita generar en ellos cada vez una mayor capacidad para tomar decisiones por sí mismos. Y aquí reside la principal dificultad, ya que muchas actividades cumplen uno de los dos requisitos, pero no el otro¹⁰⁰.

Para llevar a cabo una adecuada selección de actividades, por tanto, es preciso conocer los condicionantes que debemos tener en cuenta para asegurar este doble objetivo (aunque también es cierto que no todas las recogidas en el plan de trabajo deben hacerlo necesariamente). En este sentido, es recomendable que las actividades seleccionadas sean:

- **Autocorregibles:** en la medida de lo posible, es preferible utilizar actividades que los alumnos puedan corregir por sí mismos, bien porque el docente pueda reflejar 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.

De igual manera, 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

¹⁰⁰ Existen actividades muy útiles para adquirir conocimientos pero que requieren que sea el docente quien delimite todos los pasos a seguir (adoptando el alumno una actitud más pasiva, como mero receptor). Y sin embargo, por otro lado existen actividades que permiten una gran libertad para la toma de decisiones por parte del alumno pero precisamente por eso resulta difícil controlar y visibilizar los contenidos y aprendizajes específicos que permiten generar.

relevantes como la resolución de dudas, la atención individualizada de dificultades o el seguimiento diario de los planes de trabajo.

- **Adaptables:** 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 estructura¹⁰¹. Esto favorece la autonomía del alumno, ya que al reconocer fácilmente la actividad no necesita esperar a la explicación del profesor para comenzar a realizarla. Al mismo tiempo, esta característica permite al docente dejar de resolver dudas sobre el funcionamiento de la actividad, pudiendo centrarse en aclarar cuestiones sobre el contenido que se trabaje.

Además, el hecho de reconocer la actividad también va a incrementar la funcionalidad del aprendizaje y la sensación de autoeficacia del alumno, que podrá comprobar por sí mismo que lo que aprendió en unidades anteriores también le sirve para las siguientes¹⁰². Por otro lado, el hecho de utilizar actividades cuyo contenido puede ser adaptado sin necesidad de modificar su estructura también facilita su utilización en aulas multi-edad (muy habituales en contextos rurales), ya que la misma actividad podrá ser realizada por todos los alumnos, aunque adaptada en cada caso a su nivel particular.

Actividades y talleres que fomentan la autonomía

Teniendo en cuenta estos dos requisitos, es posible encontrar muchas y variadas tareas que pueden ayudarnos a construir una propuesta que favorezca la autonomía del alumnado. A modo de ejemplo, en el anexo 1 se recoge una muestra de algunas de las más representativas. Éstos representan solo una

¹⁰¹ Esta adaptabilidad es recomendable no solo en relación a los contenidos de las unidades, sino también a los propios niveles de dificultad. Es decir, siempre será preferible utilizar actividades que permitan ajustar el nivel de dificultad sin cambiar la estructura de la misma que aquellas otras que sean cerradas y válidas exclusivamente para un único nivel. Esto es especialmente importante en contextos como los CRA (Centros Rurales Agrupados) en los que suelen convivir en la misma clase alumnos de diferentes edades. Si el docente tuviera que diseñar una actividad específica para cada nivel el trabajo sería muy poco eficaz. Así pues, es más efectivo diseñar o buscar actividades que, manteniendo el mismo formato, puedan ser adaptadas a cada nivel del aula sin dificultad. Esto además permitirá familiarizar al alumnado con las actividades que se repetirán curso tras curso, aunque siempre con nuevos contenidos.

¹⁰² Muchos docentes considerarán que esto atenta contra la variedad de las actividades, que constituye un factor relevante para generar motivación en el alumnado, y es cierto. La expectación que se genera en los alumnos al anunciar una nueva actividad es algo habitual, especialmente en la etapa Educación Primaria. Sin embargo, el hecho de variar sin un trasfondo relevante (sin una motivación ulterior, sin un sentido) tiende a convertirse en un desfile o carrusel de actividades descontextualizadas que lo único que consiguen es ocupar mucho tiempo de clase (ya que cada una debe llevar asociada su correspondiente explicación).

breve recopilación de actividades que pueden ayudarnos a conseguir alcanzar el doble objetivo mencionado al comienzo del apartado que buscaba la adquisición de conocimientos específicos y el desarrollo de la autonomía.

Para la realización de muchas de estas actividades, se requiere la utilización de recursos y materiales específicos (un ordenador, un reloj de arena, un estuche de piezas, unos tapones, etc.). En situaciones normales, es prácticamente imposible tener suficientes recursos como para que todos los alumnos realicen simultáneamente todas las actividades; por eso, desde un enfoque tradicional (en los que ésta suele ser una característica habitual), este tipo de propuestas y actividades son difíciles de incorporar. Sin embargo, desde nuestro planteamiento, es precisamente este tipo de tareas las que preferiblemente deberíamos emplear, ya que proporcionan a los alumnos la posibilidad de desarrollar su autonomía durante su aplicación.



Imagen 14: Los alumnos trabajan simultáneamente en las actividades planteadas

Por ello, pese a disponer de recursos limitados, esto no debe suponer un impedimento para llevar a cabo la actividad desde un enfoque autorregulado. En estos casos, tan solo será necesario repartir su utilización antes de que los alumnos planifiquen el resto de actividades de la unidad¹⁰³.

Actividades de anclaje (ampliación, refuerzo, etc.)

Por otro lado, en relación a las tareas, es preciso tener presente que no todos los alumnos tienen el mismo ritmo de trabajo y ello implica que no necesariamente todos tienen que emplear el mismo tiempo en completar cada actividad. En previsión de esta posibilidad, el docente tendrá que tener previstas otras alternativas que puedan satisfacer igualmente los requisitos anteriores¹⁰⁴. En este sentido, Tomlinson (2008) recomienda utilizar actividades con “*función de anclaje*” que permiten atender a los alumnos que van terminando la tarea mientras se sigue ayudando individualmente al resto. Se trata de actividades genéricas (no necesariamente vinculadas con contenidos que se estén trabajando en ese momento) que permiten reforzar y consolidar los aprendizajes del alumnado.

Este tipo de propuestas se pueden incorporar en el propio plan de trabajo (con carácter optativo y diferenciándolas del resto de alguna forma particular) o mediante otro tipo de estructuras. En el anexo 2, se recogen algunas propuestas de actividades de anclaje interesantes para el enfoque de autorregulación.

Control del aula y gestión del ruido durante el trabajo simultáneo

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

¹⁰³ Así por ejemplo si en la unidad se ha incorporado un taller TIC que requiere el uso del ordenador y solo se dispone de uno en la clase, antes de que los alumnos realicen su planificación personal el docente les preguntará qué día prefieren realizar la actividad. Teniendo en cuenta su duración (a decidir: 20, 30, 40 minutos...) irá repartiendo turnos para cada sesión que los alumnos irán anotando en su plan personal. A partir de ahí, si el resto de actividades no requieren de la utilización de ningún otro recurso específico limitado, podrán rellenar el plan como mejor les convenga (como ya se ha explicado en apartados anteriores).

¹⁰⁴ Para evitar que suceda esto, Zariquiey (2016) plantea proponer actividades que no puedan finalizarse, esto es, tareas abiertas que no impliquen el hallazgo de una solución concreta. Por ejemplo, listar un conjunto de palabras de vocabulario, encontrar distintas formas de solucionar una situación, etc. Además, recomienda tener prevista una segunda parte para cada actividad, del estilo de “¿Y cómo resolverías esto si en lugar de A, fuera B?”.

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 ya que, cuando se analiza en profundidad, se comprueba que todos los alumnos están haciendo la tarea que les corresponde¹⁰⁵.

La clave, según Freinet (1964/1999), 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.

En este sentido, actualmente ya existen en España experiencias que apuestan por concienciar a los alumnos de la importancia de cuidar el ruido del aula, enseñándoles a intercambiar ideas y aprendizajes sin levantar la voz más de lo necesario¹⁰⁶.

En el caso que nos ocupa, 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, como podrá comprobarse con mayor profundidad en apartados posteriores, 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.

¹⁰⁵ Ocurre algo similar a lo que sucede cuando se entra en una clase de Educación Infantil en la que se esté trabajando por rincones. Un aparente caos que sin embargo, está muy bien organizado.

¹⁰⁶ Millet (2013): "*Pedagogía contra el ruido*". Experiencia para fomentar el cuidado del ruido del aula de la Escola La Rosella (Viladecavalls).

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 “*TooNoisy*” 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. Tanto es así que ellos mismos son quienes terminan reclamando su utilización cuando consideran que el volumen de trabajo de clase es contraproducente.

En cualquier caso, cuando ponemos 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 señalan que en un aula en el que abunda el silencio absoluto es poco probable que se esté produciendo ningún proceso de aprendizaje, ya que es con el intercambio (de ideas, de opiniones, etc.) cuando realmente se genera éste (Racionero et al., 2012)¹⁰⁷.

5.4.9 Tratamiento inclusivo de la diversidad

“Los chicos ya llegan hasta nosotros diversificados. Lo lógico es que nosotros diversifiquemos nuestra instrucción en respuesta a ellos”.

Tomlinson (2008, p. 53)

Experta en estrategias de diferenciación escolar

El concepto de Atención a la diversidad es uno de los que más ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas. Como ya se mencionó en apartados

¹⁰⁷ Tal y como señalan estudios de la OECD (2013), más del 26% de los alumnos españoles consideran que en las aulas hay ruido y desorden. Estos resultados contrastan con la opinión de los alumnos finlandeses (con muchos mejores resultados académicos) quienes manifiestan esta misma percepción en un porcentaje muy superior de hasta el 44%.

Estas diferencias quizá puedan ser explicadas si analizamos el tipo de prácticas educativas predominantes en cada país. Así, en Finlandia predominan los enfoques de trabajo participativo y colaborativo (Sahlberg, 2015) en los que la sensación de desorden quizá puede ser mayor. Mientras, en España, lo hacen los sistemas tradicionales de enseñanza basados en la lección magistral en los que la sensación de desorden es objetivamente menor ya que se destierra la participación y la interacción.

La cuestión clara es qué tipo de sistema nos interesa potenciar a tenor de los resultados académicos (OECD, 2012) y del modelo de escuela hacia el que caminamos en el siglo XXI.

anteriores, hemos ido superando progresivamente los planteamientos iniciales basados en la integración, hasta llegar actualmente al modelo de inclusión recogido en la legislación vigente (LOMCE, 2013, art. 71.3).

Si pretendemos ser coherentes con estos principios debemos hacer efectivo el principio de inclusión incorporando prácticas y estrategias que contribuyan a éste en los modelos de enseñanza que empleemos.

Optimización de los recursos humanos de atención a la diversidad

Las especiales condiciones de aprendizaje que se generan en el aula como consecuencia de la aplicación del MITAA nos presentan una oportunidad ideal para realizar un máximo aprovechamiento de los recursos humanos que las administraciones ponen al servicio de los alumnos con necesidades de aprendizaje.

En este sentido, aunque desde el punto de vista inclusivo es lo más recomendable, en un marco tradicional de enseñanza la realización de apoyos y refuerzos educativos dentro del aula por parte de profesores externos quizá no sea una estrategia muy eficaz:

- Los comentarios y aclaraciones del profesorado de apoyo pueden interferir en las explicaciones que el tutor realiza para el resto del grupo-clase y viceversa.
- Las intervenciones del profesorado de apoyo son muy puntuales para no interferir en el desarrollo de la clase normalizada.
- El profesorado de apoyo o refuerzo educativo se centra exclusivamente en atender al alumno que tiene asignado en el marco del programa correspondiente (compensación educativa, medidas de adaptación curricular, etc.).
- Etc.

Todas estas situaciones terminan generando la aparición de situaciones de trabajo incómodas para todos (profesor responsable, profesor de apoyo y alumnos). Para realizar un mejor aprovechamiento, muchos docentes terminan optando por realizar este apoyo o refuerzo educativo fuera del grupo ordinario de referencia, argumentando que de este modo se dan unas circunstancias más favorables para la enseñanza (incluso aunque la organización del centro y los horarios permitieran trabajar dentro del aula)¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Obviamente, se dan situaciones en las que el profesorado de apoyo o refuerzo educativo debe atender simultáneamente a niños y niñas de distintos cursos, por lo que resultará imprescindible generar grupos de trabajo aislados de sus respectivos grupos de referencia.

Sin embargo, la actual legislación educativa en materia de inclusión establece claramente que ésta debe ser considerada una medida excepcional (Orden EDU/849/2010, art. 4.6)¹⁰⁹.

Quizá lo más inteligente para aprovechar este valioso recurso sin perder la eficacia de los procesos de aprendizaje llevados a cabo sea cambiar el enfoque metodológico. Así, desde el enfoque de trabajo que presentamos en el MITAA, el tutor se asegurará de que los días o sesiones 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, el docente garantizará que siempre que acuda al aula el profesorado de apoyo y refuerzo educativo se darán las circunstancias idóneas para realizar un trabajo efectivo y eficiente, que no consista en escuchar las explicaciones del profesor de turno. Esta simple previsión, que además se integra a la perfección en el modelo basado en los planes de trabajo, genera un cambio trascendental en el desarrollo de la estrategia de apoyo o del refuerzo educativo:

- Hace que el apoyo sea verdaderamente efectivo, ya que permite 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.
- Genera situaciones mucho más inclusivas, ya que no se señala al alumno con necesidades aislándolo de su grupo de referencia.
- Fomenta la normalización, tanto del profesor de apoyo como del alumno con necesidades, ya que en estas circunstancias en el ejercicio de sus funciones, el profesorado de apoyo podrá atender las dudas de otros niños que no estén incluidos en ningún programa.

Desde este enfoque inclusivo, el profesor de apoyo o refuerzo deja de ser el profesor especial que saca del aula a un niño concreto con dificultades (haciéndolas aún más visibles y evidentes para sus compañeros) y pasa a convertirse en un profesor más que durante unas horas concretas de la semana viene

¹⁰⁹ La normativa educativa actual deja clara la manera de proceder en estas situaciones para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo:

El alumnado con necesidad de apoyo educativo será atendido, con carácter general, en su grupo de referencia, junto con el resto del alumnado, de acuerdo con las medidas organizativas y curriculares y los recursos previstos en el plan de atención a la diversidad. Previa información a los padres o tutores legales, con carácter excepcional y con informe favorable de la inspección educativa (...), se podrán adoptar medidas que permitan, durante periodos reducidos de tiempo, la atención específica de determinados alumnos en grupos reducidos para proporcionarles una respuesta educativa adaptada a sus necesidades. (Orden EDU/849/2010, art. 4.6).

a trabajar con todos los alumnos para ayudar al profesor que en ese momento esté al cargo de la clase.

Coordinación entre el profesorado

Como consecuencia directa de todo lo anterior, las iniciativas encuadradas en el marco del MITAA simplifican la coordinación entre el profesor de apoyo y el responsable de la asignatura.

Cuando el refuerzo se realiza fuera del aula, es preciso acordar qué puntos o aspectos se van a trabajar en cada sesión para que cuando el alumno se reincorpore de nuevo al grupo de referencia pueda seguir el ritmo de sus compañeros con normalidad. Esta situación es difícil de ajustar y a veces genera desfases (el alumno se incorpora por detrás o por delante del punto del tema en el que va el grupo de referencia).

Sin embargo, cuando el apoyo se realiza en el aula, esta coordinación será innecesaria ya que ambos docentes se encontrarán en el aula atendiendo a los alumnos por igual.

5.4.10 Ambiente autónomo de trabajo

“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)

Especialista en la construcción de aulas innovadoras

Son muchos los expertos en educación que señalan que 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, coords., 2015; Agelet, et al, 2001; Bordieu & Passeron, 2008; Burgess, 2012; Del Pozo, 2009; Fernández, Quer & Securúm, 2006; Lagúa & Vidal, 2008; Robinson, 2015; Sahlberg, 2011, 2015; Stigler & Hiebert, 1999; Stronge, Tucker & Hindmand, 2004; Tomlinson, 2008; etc.).

Así pues, recae sobre el docente una gran responsabilidad que debe saber gestionar adecuadamente. Sin embargo, el maestro no es un ente aislado

sino que sus decisiones se ven condicionadas e influenciadas por las modas y corrientes educativas propias de cada época. Esto nos lleva a pensar que en última instancia, es el enfoque metodológico predominante el que realmente termina condicionando la organización del aula y como consecuencia, lo que sucede en ella a todos los niveles (aprendizaje, relaciones, interacciones, etc.). En este sentido parece expresarse el propio Ministerio de Educación (1993) cuando señala que “la distribución del espacio, la disposición de los materiales, la ambientación de la clase, la forma en que están agrupados los alumnos, la colocación de la mesa del profesor, son signos que expresan la concepción metodológica del maestro” (p. 272).

Esto explica la evolución de los distintos modelos de organización escolar que a lo largo de la historia se han ido sucediendo. Por ejemplo, durante el siglo XIX en el que la lección magistral (que reproducía el sistema de “*educação bancaria*” identificado por Freire) era la única alternativa, la opción más eficaz y funcional para que los alumnos no perdieran detalle y absorbieran todo el conocimiento que transmitía el profesor consistía en alinear los pupitres y orientarlos hacia la pizarra o la tarima. Sin embargo, con la aparición de los sistemas cooperativos hacia la segunda mitad del siglo XX, esta estructura de aula fue dando paso a una nueva configuración en la que lo que primaba era la interacción cara a cara y, por lo tanto, la disposición de los pupitres tuvo que ser adaptada dando lugar a agrupamientos de varios alumnos. En la actualidad, donde las metodologías activas cada vez parecen ganar más adeptos, existen centros educativos que están comenzando a plantear nuevos modelos de organización basados en la comunicación, la diferenciación de espacios, etc.¹¹⁰

Sea como fuere, queda claro que tanto la organización de los espacios escolares como los enfoques de enseñanza son elementos que se encuentran estrechamente relacionados. Precisamente por ello, a la hora de decidir la organización del aula, es obligación del docente reflexionar sobre el tipo de situaciones que quiere generar en ella para asegurar la coherencia entre los principios y las prácticas:

Una clase organizada a partir de planes o proyectos de trabajo necesita que la disposición del mobiliario y de los materiales faciliten simultáneamente el trabajo en grupo e individual y el tratamiento de contenidos de áreas diferentes; esto permitirá responder a la demanda de autonomía que ha de tener el alumnado para decidir, en ocasiones, qué actividad realizará en cada momento y cómo realizarla. Sin duda, desde opciones metodológicas en las que no

¹¹⁰ Ejemplo de ello son las conocidas escuelas suecas “Vitra” (Pérez-Barco, 2014).

se dé tanta importancia a la interacción como instrumento necesario para el aprendizaje ni a la autonomía de los alumnos en la realización y elección de las actividades, la distribución espacial será diferente. (Ministerio de Educación, 1993, p. 272)

Para garantizar esta coherencia, el Ministerio proporciona una serie de orientaciones sobre las cualidades que debe tener cualquier espacio educativo, a las que se suman las de otros autores como Acaso y Manzanera (coords., 2015):

- *Debe ser un entorno amable, agradable y comfortable.* Es necesario superar la imagen de aula aséptica para transformar este espacio en algo más personal, adaptado a cada curso que pase por ella cada año.
- *Debe ser entendido como algo propio de los alumnos,* para que se impliquen en su cuidado y mantenimiento. Esto se consigue implicando a los alumnos en su organización (decidiendo la ubicación de ciertos espacios, repartiendo responsabilidades, etc.).
- *Debe permitir una organización flexible,* que se adapte a las distintas actividades, ritmos de trabajo, profesores que intervienen en el aula, etc.
- *Debe ser funcional.* Obviamente, todo lo anterior no tendría sentido si la organización propuesta no consigue favorecer el aprendizaje de los alumnos de la manera más eficaz y funcional que sea posible.

Teniendo claras estas orientaciones, a priori parece relativamente sencillo diseñar un aula adaptada a los enfoques de enseñanza modernos basados en la educación activa. Sin embargo, la realidad nos dice que el modelo de organización que aún sigue predominando en las aulas actuales es muy similar al que se utilizaba en el siglo XIX. En este sentido, resulta muy ilustrativo el ejemplo que propone Papert (1993) para reflexionar sobre esta situación:

Imagínense un grupo de viajeros del tiempo del siglo pasado, entre ellos un grupo de cirujanos y otro de maestros, que aparecieran en nuestros días para ver cómo habían cambiado las cosas en sus respectivas profesiones en cien o más años. Piensen en el shock del grupo de cirujanos asistiendo a una operación en un quirófano moderno. Sin duda podrían reconocer los órganos humanos pero les sería muy difícil imaginar qué se proponían hacer los cirujanos actuales con el paciente, los rituales de la antisepsia o las pantallas electrónicas o las luces parpadeantes y los sonidos que producen los aparatos presentes.

Los maestros viajeros del tiempo, por el contrario, sólo se sorprenderían por algunos objetos extraños de las escuelas modernas, notarían que algunas técnicas básicas habían cambiado (y probablemente no se podrían de acuerdo entre ellos sobre si era para mejor o para peor) pero comprenderían perfectamente lo que se estaba intentando hacer en la clase y, al cabo de poco tiempo, podrían fácilmente seguir ellos mismos impartíendola. (Papert, 1993: 1)

Las preguntas que surgen ante esta situación son evidentes: ¿es que el enfoque de enseñanza predominante en las aulas sigue siendo el del siglo XIX? ¿O simplemente es se trata de una incongruencia del profesorado que, pese a aplicar enfoques modernos sigue manteniendo estructuras antiguas?

No es momento ni lugar para profundizar acerca de esta anomalía educativa, por lo que dejaremos el debate para otra ocasión. No obstante, concluiremos sobre ella que la forma de organizar el mobiliario en el aula nos dice mucho del tipo de enseñanzas que se están produciendo en ella (Bosch, en Torres, 2016) y, por lo tanto, debemos estar seguros de la decisión que tomamos al respecto.

Así pues, y recordando de nuevo que el objetivo principal del sistema que presentamos no es otro que el desarrollo de la autonomía del alumnado, es preciso señalar que no todas las opciones que el docente posee para organizar su aula tienen la misma importancia para alcanzar este fin. Por ejemplo, la disposición de las mesas (quizá lo primero en que se piensa a la hora de organizar el aula) es la decisión que menor relevancia tiene a la hora de fomentar la autonomía del alumno. El hecho de situar los pupitres en una u otra orientación, individualmente o en grupo, o alineados de una forma u otra forma, a priori, no afecta al desarrollo de esta cualidad. Por tanto, debemos dirigir nuestra mirada sobre otras cuestiones.

Accesibilidad y disponibilidad de los materiales de trabajo

En este sentido, los docentes tendemos en exceso a disponer nuestra clase como si fuera un despacho personal por el que pasan muchas personas a lo largo del día. Para evitar que todas esas personas nos desordenen “*nuestro rincón*”, tratamos de tenerlo todo bien ordenado y a ser posible, guardado en armarios cerrados bajo llave o en estanterías inaccesibles.

Si nos parásemos a pensar en esta situación, nos daríamos cuenta de que lo único que genera esto es una dependencia absoluta del alumno hacia el profesorado, ya que para poder realizar cualquier actividad en la que sea necesario

utilizar un material concreto tendrá que pedirle permiso y autorización previa a este¹¹¹.

Debe quedarnos claro que el aula es el espacio de trabajo donde debe producirse la mayor parte del proceso de aprendizaje de los alumnos y que, por muy dinámicas y variadas que queramos hacer nuestras clases, siempre será el lugar donde los alumnos pasen la mayor parte de su tiempo. Así pues, más que nuestro despacho particular, deberíamos entender el aula como una sala de espera pública, en la que todo debe estar a disposición de los usuarios para hacerles más amena y agradable la espera.

Si trasladamos esta metáfora al contexto escolar, nos daremos cuenta de que la única manera de ser coherentes con la intención de proporcionar autonomía a los alumnos pasa por poner a disposición de los mismos todos los materiales que vayan a necesitar durante el transcurso de las unidades didácticas que se estén desarrollando en las distintas áreas de manera simultánea. Así, con independencia de que el docente haya llegado a clase o de que esté ocupado ayudando a otro compañero, cada alumno podrá acceder al material necesario para poder comenzar a trabajar de manera autónoma, sin tener que esperar por nadie.

Esta premisa no implica que se potencie y favorezca el desorden. Al contrario, en un aula en la que todo está al alcance de los alumnos regularmente, la organización y la recogida de los materiales debe ser una auténtica prioridad (mucho más aún de lo que lo es en las aulas tradicionales, en las que prácticamente todo está controlado por el docente).

Rincones de trabajo

Así las cosas, resulta imprescindible organizar y diseñar un aula en el que todas las decisiones respondan a una intencionalidad clara vinculada con los procesos de aprendizaje que se pretenden generar en ella, en este caso vinculados con la autonomía.

Para alcanzar este objetivo, es preciso que el docente haga algo más que colocar una decoración atractiva de los distintos espacios de la misma. Así, en primer lugar y teniendo en cuenta que lo que se persigue es que el alumno pueda desplazarse libremente por el espacio accediendo fácilmente a los materiales, es necesario asegurar una adecuada distribución de los recursos. Para ello, una buena forma de organizar el aula podrían ser los rincones o espacios

¹¹¹ En aulas organizadas de esta forma, cuando el profesor falta a clase de manera inesperada y no le da tiempo a dejar trabajo preparado, ni los alumnos ni el profesor sustituto podrán realizar la tarea prevista ya que no estará a su alcance acceder a los materiales necesarios.

de actividad. Cada uno de estos espacios deberá contener unos materiales específicos perfectamente catalogados y clasificados que permitirán desarrollar una práctica de aprendizaje diferente.

En este sentido, son muchos los formatos y tipologías de rincones propuestos en la bibliografía por distintos autores e instituciones (Agelet, et al., 2001; Fernández, Quer & Securún, 2011; Laguía & Vidal, 2009; Ministerio de Educación, 1993; etc.). La clave para optar por unos u otros no está tanto en el “*qué*” sino en el “*para qué*”. Por eso, antes de nada, el docente deberá pensar en lo que quiere conseguir con sus alumnos para posteriormente diseñar los rincones que mejor se ajusten a sus necesidades.

La distribución de rincones puede variar a lo largo del curso o mantenerse fija. Sin embargo, desde el punto de vista de la autonomía de los alumnos, al menos al principio, lo más recomendable es no variar en exceso ni demasiado a menudo las funciones asignadas a cada rincón. Esto va a ayudar a que los alumnos adquieran una mejor noción de los mismos y por lo tanto, interioricen mejor su funcionamiento proporcionándoles una mayor autonomía a la hora de desplazarse por el aula. Más adelante, cuando los alumnos comienzan a coger soltura es posible introducir más cambios en los rincones y modificar su funcionamiento.

De cualquier modo, en caso de organizar el aula en torno a rincones de actividad debemos ser cuidadosos. En este sentido, es preciso señalar que en el aula intervienen muchos docentes y lo que para algunos puede ser adecuado e interesante, para otros puede ser todo lo contrario. Por ello, se recomienda comenzar planteando estructuras que a priori no interfieran en el normal desarrollo de las áreas impartidas por otros docentes (sean cuales sean los enfoques de enseñanza en los que basan sus clases).

Esto no supondrá un problema ya que, pese a lo que pueda parecer, lo verdaderamente relevante es que los rincones establecidos estén estructurados en las mentes de los alumnos y no tanto a nivel físico en el aula. Así, las diferencias entre un aula tradicional y una organizada por rincones a simple vista podrían pasar desapercibidas (más allá de unas mesas colocadas junto a la pared, una estantería que separa dos espacios, etc.).

Si el acercamiento de los alumnos a los rincones se ha realizado de modo progresivo y adecuado, éstos estarán perfectamente definidos en las cabezas de los alumnos que visualizarán perfectamente dónde tienen que acudir para realizar cada actividad (por ejemplo, lo que para un adulto cualquiera serían dos mesas, para los alumnos bien *entrenados* será sin lugar a dudas la zona de experimentación).



Imagen 15: Aula de Educación Primaria organizada por rincones

De entre los distintos rincones que se pueden proponer, hay algunos cuya implantación resulta casi imprescindible para alcanzar la autonomía que nos hemos marcado como objetivo. A continuación, se describen estos rincones esenciales:

- **Rincón de corrección:** como ya se ha comentado en apartados anteriores, los alumnos tendrán la obligación de autocorregir muchas de las actividades recogidas en el plan de trabajo. Concretamente, para la revisión de las tareas del libro de texto, dispondrán de "hojas de

autocorrección” (o “*solucionarios*”) cuya utilización quedará restringida al rincón de corrección.

Este rincón 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 de material:*** es imprescindible generar en el aula un espacio en el que el docente deje a disposición del alumno todas las fichas y materiales que necesitará utilizar 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 alumnos sentados cerca del mismo.

- ***Rincón de experimentación:*** como ya se ha visto en anteriores apartados, muchas de las unidades planteadas desde este enfoque implicarán la puesta en práctica de talleres de experimentación. Es frecuente que el tipo de contenidos a trabajar en este rincón implique el uso de líquidos o materiales que pueden generar manchas por lo que entre las medidas de precaución a tener en cuenta para evitar percances se recomienda disponer en el mismo de jabón, papel de cocina, bayetas, toallas, etc. De igual manera, se aconseja forrar el mobiliario con plástico transparente para protegerlo y favorecer así la limpieza del mismo.

Por otro lado, las actividades realizadas en este espacio suelen generar mucha motivación entre el alumnado por lo que es habitual que el tono de voz de los alumnos sea elevado. Por ello, es recomendable aislar este espacio del resto con algún tipo de mobiliario (estantería, armario, etc.), ya que así conseguiremos interferir en menor medida en el desarrollo normal de la sesión.

- ***Rincón de biblioteca:*** es recomendable disponer en el aula de un lugar tranquilo, apartado, al que los alumnos puedan acudir a descansar o desconectar de las rutinas diarias.

Este espacio puede ser también utilizado como biblioteca de aula, donde podrán acceder a la lectura de un modo más distendido. Debe

estar separada de las zonas más ruidosas de la clase y bien iluminada (a ser posible con luz natural). Para favorecer la utilización de este rincón, se recomienda adaptar el mobiliario para hacerlo más cómodo y confortable: suelo acolchado (con moqueta, alfombra o colchoneta), apoyos para la espalda (almohadas, cojines, etc.).

- ***Rincón del ordenador***: ubicado al lado de la PDI o del cañón proyector del aula, la creación de este rincón 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. De este modo, nos aseguraremos de que todos, en algún momento de la unidad, han trabajado con aplicaciones digitales.
- ***Zona de trabajo personal***: debe existir, de igual manera, una zona de trabajo personal donde los alumnos tengan su lugar de trabajo habitual (con su pupitre, su silla, etc.).

Este no es un rincón al uso, ya que más bien es una zona que queda libre de funciones y simplemente es el lugar donde se ubican las mesas de trabajo habitual. En cualquier caso, los alumnos deben entender que en esta zona debe favorecerse el silencio para no molestar al resto de compañeros.

La organización de este espacio puede variar, como se verá más adelante cuando abordemos la evolución de los agrupamientos. Sin embargo, ya sea individual o en grupo, las características y normas de utilización de este espacio se mantendrán invariables

- ***Otros rincones***: además de los anteriores espacios, también se pueden ubicar en aula otra serie de rincones que en determinados momentos pueden favorecer la aplicación del sistema de autorregulación del aprendizaje. Entre ellos, se podrían destacar los siguientes:
 - ***Cabina de aislamiento***: tradicionalmente, el hecho de salir al pasillo ha sido una forma relativamente frecuente de castigar a los alumnos disruptivos que molestaban con sus interrupciones al resto de compañeros. Sin embargo, si organizamos el aula entorno a rincones de actividad, podemos darle la vuelta a este enfoque para convertir esta zona en otro ambiente de aprendizaje más.

Para actividades que requieran elevar en exceso el tono de voz o, por el contrario, necesiten de un ambiente más calmado y silencioso (como pueden ser las técnicas cooperativas, los debates grupales, algunos juegos y dinámicas, o la grabación de vídeos o audios), se podría generar un nuevo rincón de trabajo

fuera del aula siempre y cuando las condiciones e infraestructuras del centro lo permitan.

Este rincón debe estar ubicado en un lugar que garantice que el docente pueda supervisarlo de manera frecuente. Para ello, se recomienda establecerlo en el pasillo, junto a la puerta del aula donde el docente pueda comprobar el trabajo de los alumnos con un solo vistazo. Este rincón también se podría ubicar en un aula contigua, pero en este caso se recomienda contar con varios docentes trabajando simultáneamente con el grupo, ya que de este modo podrían dividirse y atender de manera específica cada zona de trabajo.

- *Rincón polivalente*: una opción muy recomendable para organizar los rincones del aula también podría consistir en dejar un espacio-comodín abierto a distintas actividades según la unidad o el área en el que nos encontremos. Esto permite flexibilizar la estructura del aula (ya que se puede adaptar más fácilmente a las necesidades) y al mismo tiempo ayuda a consolidar los rincones permanentes (lo que permite a los alumnos familiarizarse con su funcionamiento).

Tercera parte

Fase experimental

Capítulo VI

Objetivos del estudio

6.1 Objetivos generales

Para abordar la presente investigación se han planteado una serie de objetivos generales que permitirán al lector comprender fácilmente el sentido de la misma, pero que, al mismo tiempo, también han servido al investigador como referente a lo largo de todo el proceso. Son los siguientes:

- Objetivo A** Analizar las teorías y paradigmas pedagógicos sobre los que se sustentan las prácticas docentes vinculadas a las metodologías activas.
- Objetivo B** Estudiar los elementos más representativos de las metodologías activas identificando sus posibles puntos de encuentro y sus exigencias de aprendizaje.
- Objetivo C** Construir un marco teórico fundamentado que permita comprender mejor el origen y evolución de las corrientes vinculadas con el aprendizaje autónomo y autorregulado.
- Objetivo D** Profundizar en el conocimiento de técnicas y estrategias que favorecen la autonomía del alumno y su capacidad para aprender a aprender, estudiando las implicaciones que éstas tienen para el desarrollo del proceso enseñanza.

6.2 Objetivos específicos e hipótesis de investigación

A continuación, se recogen los objetivos específicos de la investigación que se derivan de los generales recogidos en el apartado anterior. De cada objetivo subyacen una serie de hipótesis, lo que permitirá, tras el análisis de los resultados, comprobar si se aceptan o no en el apartado de conclusiones¹¹².

- Objetivo 1** Comprobar cómo repercute en el alumnado la aplicación de procesos de autorregulación que impliquen la planificación previa del trabajo y la organización autónoma de las tareas.

Hipótesis 1.1 Los estudiantes que han experimentado el Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía emplean con mayor frecuencia estrategias de autorregulación que los estudiantes del grupo control.

¹¹² Conviene recordar que la función fundamental de los objetivos específicos es concretar las orientaciones expresadas en los objetivos generales. Sin embargo, dado que algunos de estos temas ya han sido tratados previamente en el marco teórico del documento, entre los objetivos específicos que aparecerán descritos a continuación únicamente se incluirán referencias a las cuestiones vinculadas con la investigación empírica (relacionadas fundamentalmente con el objetivo general “d”).

Hipótesis 1.2 *La percepción de autoeficacia que poseen los estudiantes varía más en los integrantes del grupo experimental que en los del grupo control.*

Objetivo 2 Valorar la relación que existe entre las distintas estrategias de aprendizaje autorregulado que utilizan los estudiantes del grupo control antes, durante y después del trabajo

Hipótesis 2.1 *Los estudiantes del grupo control, que ordenan las actividades antes de comenzar, no suelen dividir el trabajo en varias partes para que les resulte más fácil abordarlo.*

Hipótesis 2.2 *Los estudiantes del grupo control, que identifican sus puntos débiles y se esfuerzan por reforzarlos, no suelen solicitar ayuda externa con frecuencia.*

Hipótesis 2.3 *Los estudiantes del grupo control, que intentan relacionar lo que aprenden con lo que ya sabían antes no suelen revisar su trabajo al acabar para detectar posibles errores.*

Objetivo 3 Valorar la relación que existe entre las distintas estrategias de aprendizaje autorregulado que utilizan los estudiantes del grupo experimental antes, durante y después del trabajo.

Hipótesis 3.1 *Los estudiantes del grupo control, que ordenan las actividades antes de comenzar, también suelen dividir el trabajo en varias partes para que les resulte más fácil abordarlo.*

Hipótesis 3.2 *Los estudiantes del grupo experimental que identifican sus puntos débiles y se esfuerzan por reforzarlos también suelen solicitar ayuda externa con frecuencia.*

Hipótesis 3.3 *Los estudiantes del grupo experimental que intentan relacionar lo que aprenden con lo que ya sabían antes también suelen revisar su trabajo al acabar para detectar posibles errores.*

Objetivo 4 Establecer el grado de relación que existe entre la capacidad para autorregular el trabajo y la percepción de autoeficacia académica experimentada por los estudiantes.

Hipótesis 4.1 *Cuanto más frecuente es el uso de estrategias de autorregulación por parte de los alumnos del grupo control, más elevada es su percepción de autoeficacia académica.*

Hipótesis 4.2 *Cuanto más frecuente es el uso de estrategias de autorregulación por parte de los alumnos del grupo experimental, más elevada es su percepción de autoeficacia académica.*

Objetivo 5 Analizar en el grupo experimental la relación que existe entre la capacidad para planificar el trabajo y la percepción de autoeficacia académica con la capacidad para trabajar en un sitio tranquilo, la solicitud de opiniones externas acerca de la calidad del trabajo, la autosupervisión de las tareas, la conciencia de que se es un buen estudiante y el repaso autónomo de puntos débiles.

Hipótesis 5.1 *Los estudiantes que se planifican mejor trabajan en sitios tranquilos suelen solicitar la opinión de otros acerca de su trabajo, pero les cuesta repasar la tarea para detectar errores antes de entregarla.*

Hipótesis 5.2 *Los estudiantes con mayor percepción de autoeficacia tienen más interiorizado que son buenos estudiantes y suelen utilizar con mayor frecuencia estrategias destinadas a reforzar sus puntos débiles.*

Objetivo 6 Analizar cómo repercute la adquisición de hábitos de trabajo autónomo en la organización general de las tareas y en la gestión de los deberes escolares que realizan los estudiantes.

Hipótesis 6.1 *La utilización sistemática de herramientas estructuradas para la planificación de tareas favorece la organización del trabajo escolar e incrementa progresivamente la eficacia de los alumnos a la hora de realizar esta tarea.*

Hipótesis 6.2 *Los estudiantes aprovechan mejor el tiempo de clase cuando son ellos quienes planifican y organizan sus tareas escolares, lo que disminuye notablemente la carga de deberes que deben realizar en el ámbito doméstico.*

Objetivo 7 Estudiar cómo afecta el uso de estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes al seguimiento y supervisión del trabajo diario que realizan las familias, los profesores u otros compañeros.

Hipótesis 7.1 *Las necesidades de supervisión que demuestran los alumnos disminuyen notablemente cuando éstos utilizan regularmente estrategias de aprendizaje autorregulado (como los planes de trabajo).*

Hipótesis 7.2 *Las familias encuentran más facilidades para realizar el seguimiento diario de las tareas de sus hijos/as cuando éstos utilizan estrategias de autorregulación.*

Objetivo 8 Comprobar hasta qué punto la participación del alumno en procesos de toma de decisiones vinculados con su proceso de aprendizaje repercute en la motivación y el grado de compromiso que demuestra hacia el desempeño de sus obligaciones escolares.

Hipótesis 8.1 *Los estudiantes se sienten más motivados hacia la realización de tareas escolares cuando son ellos quienes deciden cómo, cuándo y dónde las realizan.*

Hipótesis 8.2 *Las conductas negligentes y despreocupadas asociadas con la realización de deberes escolares (faltas, olvidos, etc.) disminuyen cuando son los propios alumnos quienes organizan y planifican previamente su desarrollo ya que se vuelven más responsables.*

Objetivo 9 Valorar la influencia que la aplicación de estrategias de evaluación formativa asociadas a la autorregulación del aprendizaje ejerce sobre la capacidad del alumno para analizar conscientemente las circunstancias que condicionan el proceso de aprendizaje.

Hipótesis 9.1 *Los estudiantes incrementan su capacidad metacognitiva y se vuelven más conscientes de los condicionantes que rodean al aprendizaje cuando se implican en dinámicas de trabajo autorregulado.*

Hipótesis 9.2 *El uso de estrategias de autorregulación vinculadas a la evaluación formativa (como comentarios de retroalimentación, explicitación de objetivos, uso de rúbricas y escalas de valoración, etc.) permite ajustar y hacer más realista la percepción de autoeficacia de los estudiantes.*

Capítulo VII

Diseño y procedimiento de intervención

7.1 Metodología de investigación

La investigación se ha llevado a cabo mediante un estudio de diseño longitudinal basado en una metodología mixta que combina una parte cuantitativa y otra cualitativa para desarrollar un estudio de caso con grupo control y grupo experimental.

Para extraer información en la fase cuantitativa, se utilizaron dos cuestionarios validados de 17 y 9 ítems respectivamente. Ambos fueron administrados a una población formada por 42 alumnos de 4º curso de Educación Primaria de un mismo centro educativo, al comienzo y al final del curso escolar 2016/2017.

El estudio de los resultados obtenidos a partir de estos cuestionarios permitió revelar las diferencias que la utilización de estrategias de autorregulación encuadradas en el marco del *Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía* (MITAA) genera entre los alumnos que reciben este tipo de formación respecto a los que no lo hacen.

Para la fase cualitativa, se emplearon entrevistas que se administraron a los familiares responsables de los alumnos del grupo experimental, así como una serie de formularios semiabiertos que las familias cumplimentaron al final de cada trimestre.

Como complemento a estos instrumentos, también se construyó un diario personal de investigación en el que el docente investigador fue recopilando información mediante la observación sistemática participante.

La información recogida por estos instrumentos permitió contrastar los datos cuantitativos obtenidos en la primera fase por medio de la triangulación y la saturación. Esto supuso disponer de datos más fiables que permitieron explicar los resultados de forma más coherente, extrayendo conclusiones más precisas y acertadas en la fase de discusión del trabajo.

7.2 Población y participantes

Para favorecer la comprensión y el conocimiento de los aspectos más representativos de la investigación, en el presente apartado se incluye una descripción detallada de la población y los agentes participantes en el mismo.

Para su correcta explicación, se ha optado por abordar cada grupo de participantes por separado, aislando mejor sus características y los condicionantes propios de cada caso.

7.2.1 Maestro-investigador

El investigador principal del presente estudio interviene y participa directamente en el desarrollo de la investigación, desempeñando el rol de maestro-tutor del grupo experimental.

Para conocer en profundidad las competencias que posee para desarrollar esta labor con garantías, a continuación, se describirá su formación académica, su trayectoria profesional, así como otros aspectos de interés para el tema que nos ocupa.

Así pues, en lo que respecta a la formación académica del docente, podemos afirmar que es amplia y suficiente, lo cual anticipa unos conocimientos sólidos sobre las disciplinas y métodos de enseñanza implicados en el marco del presente estudio. Entre las titulaciones más destacables que acumula el investigador, cabe mencionar una Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, cuyos estudios fueron finalizados en 2009 y complementados posteriormente con la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que le capacita para impartir docencia en la etapa de Educación Secundaria.

A esta formación se sumó posteriormente una nueva titulación educativa, en este caso orientada a etapas más tempranas, obteniendo en 2010 un Grado en Educación Primaria con mención en Educación Física y en Lengua extranjera (Inglés).

Con la intención de especializarse aún más en el ámbito educativo y consolidar de manera definitiva los conocimientos adquiridos previamente, el investigador cursó los estudios conducentes a la obtención de un Máster en Innovación e Investigación en Educación, que finalmente obtendría en el año 2012.

Como complemento a todo lo anterior, el investigador ha ido desarrollando una formación continua y permanente en materia educativa que le ha permitido ampliar y mantener actualizados sus conocimientos teórico-prácticos. Entre los hitos más destacables de este apartado podrían mencionarse las más de 2800 horas de formación que acumula, repartidas entre los más de 40 cursos y congresos nacionales e internacionales a los que ha asistido.

Este gran bagaje formativo ha permitido al investigador ampliar sus posibilidades profesionales, concediéndole la oportunidad de impartir docencia en todas las etapas educativas. De este modo, el investigador cuenta en su haber de una experiencia laboral vinculada a la docencia de 8 cursos académicos completos, que se remonta hasta comienzos del año 2010. Así, tras comenzar impartiendo docencia de Educación Física durante tres cursos en la etapa de

Educación Secundaria, cambió de rol pasando a ejercer desde entonces labores de tutoría en Educación Primaria.

A lo largo de esos años ha trabajado en distintos centros con alumnos de todas las edades y niveles educativos, desde Educación Infantil (realizando labores de apoyo educativo en los tres cursos de la etapa) hasta Bachillerato.

También acumula cuatro años de experiencia docente en el ámbito universitario, donde ha ejercido las labores de coordinador y profesor de la asignatura de Innovación Docente, perteneciente al Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional e Idiomas. En este contexto también ha participado como tutor y miembro de tribunales para la valoración de Trabajos de Fin de Grado y Máster.

Esta variada experiencia, unida a la dispersión geográfica de los centros en los que ha trabajado (Castilla y León, Murcia, Asturias, etc.) confiere al investigador una visión muy completa y globalizada del sistema educativo español que resulta muy útil para afrontar una investigación como la actual.

Actualmente el investigador ostenta el nivel de funcionario de carrera del cuerpo de maestros de Educación Primaria, habiendo obtenido dicho reconocimiento mediante el proceso selectivo de acceso a la función pública convocado por la Resolución de 24 de febrero de 2016. Durante el curso 2016/2017 realizó la fase de prácticas descrita en dicho procedimiento en el CEIP Ponce de León (León). Tras superar este trámite obtuvo destino definitivo en el curso 2017/2018, siéndole asignada una plaza de Educación Primaria con perfil bilingüe en el CRA Eria-Jamuz, situado en la localidad bañezana de Jiménez de Jamuz (León).

A modo de síntesis, sobre la figura del maestro-investigador cabe señalar que tanto en su formación docente como en su trayectoria profesional se percibe un elevado compromiso con la innovación y la mejora de la educación en general de la mano del Grupo Internivelar e Interdisciplinar Actitudes del que es uno de los miembros más representativos. Esta circunstancia queda patente al comprobar su participación como ponente en más de 70 charlas, seminarios, congresos o cursos de formación organizados por diferentes organismos (CFIEs, CPRs, Universidades, etc.), o mediante su colaboración en la publicación de numerosos libros y artículos educativos vinculados con el análisis de materiales de desarrollo, la descripción de experiencias de innovación, etc.

Todas estas iniciativas, unidas a su implicación docente, han generado multitud de reconocimientos a su labor educativa. Entre ellos cabría destacar la distinción otorgada por la Consejería de Educación de Castilla y León, al resultar premiado el proyecto de Educación para el desarrollo coordinado por el

investigador durante el curso 2016/2017; el premio a la “Innovación de la enseñanza de jóvenes docentes” otorgado por la Universidad de León; o su consideración como “Mejor docente de Educación Primaria de España” en el marco de los premios organizados por la plataforma Educa en 2018.

7.2.2 Alumnos participantes

La muestra de estudiantes con la que se contó para realizar el estudio de caso pertenece al CEIP Ponce de León (León). Se trata de un centro educativo situado en el centro del casco urbano de la capital leonesa que atiende a 364 alumnos que se distribuyen en dos grupos para cada nivel (excepto en el primer curso de Educación Infantil, que solo cuenta con una línea). El nivel socio-económico y cultural de las familias que acuden al centro es medio y no se aprecian problemas graves de convivencia o cualquier otro tipo.

La plantilla docente está formada por 31 profesionales (5 tutores de Educación Infantil, 12 de Educación Primaria y 14 especialistas). La elección de este centro para la presente investigación respondió a criterios de accesibilidad para el investigador, ya que durante el curso escolar 2016/2017 éste se encontraba desempeñando las labores de tutoría de uno de los grupos de estudiantes (concretamente en el 4º nivel de la etapa de Educación Primaria).

Dada esta circunstancia, para la presente investigación se tomaron como referencia los estudiantes incluidos en el 4º curso de Educación Primaria. La muestra total de alumnos ascendió a 52 sujetos que se distribuyeron en dos grupos (A y B) con 26 estudiantes cada uno. La edad de los participantes oscilaba entre los 9 y los 11 años (dependiendo de si habían repetido algún curso escolar previamente o no) quedando recogidas el resto de características y rasgos representativos de los grupos participantes en la siguiente tabla:

Tabla 17: Tipología de alumnos participantes en el estudio

Grupo	Categoría	Nº	Educación Compensatoria	Ed. Especial	Refuerzo educativo	Repetidores	Nueva incorporación
4º A	Experimental	26	1	3	2	3	1
4º B	Control	26	1	4	1	6	0

Conviene aclarar en este punto que el número total de casos válidos estudiados en el marco del análisis cuantitativo desarrollado por la presente investigación no se corresponde con los datos recogidos en la tabla anterior ya que fue necesario suprimir algunos valores anómalos encontrados entre las respuestas registradas¹¹³:

Tabla 18: Recuento de casos válidos tras la administración de cuestionarios

Grupo	Categoría	Casos válidos pretest	Casos válidos Postest
4º A	Experimental	20	20
4º B	Control	22	25

Los antecedentes y trayectorias de estos alumnos son particularmente interesantes. Ambos grupos mantuvieron a sus respectivas tutoras durante los tres primeros cursos de la etapa. Sin embargo, los estilos de enseñanza y los métodos empleados en cada caso diferían bastante en su desarrollo práctico, reconociendo las implicadas dificultades para desarrollar una óptima coordinación docente entre ellas. En el curso escolar 2016/2017 (durante el que se ha realizado la presente investigación), ambos grupos fueron atendidos por tutores recién llegados al centro, por lo que ninguno de ellos tuvo relación previa con los alumnos implicados.

Como medida del centro para fomentar la variedad de experiencias de los estudiantes, al finalizar la etapa de Educación Infantil y al terminar el 3^{er} curso de Educación Primaria, los grupos-clase se deshacen y se vuelven a configurar combinando todos los alumnos del nivel. Esto generó que durante el curso 2016/2017 las experiencias previas de los estudiantes de cada grupo fueran diferentes entre sí, por lo que de cara a la investigación es posible asegurar que ambos grupos partieron en igualdad de condiciones.

La construcción de estos nuevos grupos fue realizada por el equipo directivo en colaboración con las tutoras implicadas, siguiendo criterios que favorecieran su funcionamiento. Para ello, se distribuyeron de manera equitativa es-

¹¹³ Varios alumnos cumplieron los cuestionarios de manera incorrecta (dejando espacios en blanco, rodeando varias casillas, etc.) por lo que tuvieron que ser invalidados. Otros no pudieron cumplimentar alguno de los dos cuestionarios debido a que no se encontraban en clase ni en el momento de la administración colectiva ni en los días posteriores. Para evitar distorsionar la muestra con administraciones individuales en momentos distintos a la del grupo se estableció un margen máximo de una semana desde la administración colectiva hasta la individual. Por encima de ese tiempo el cuestionario ya no sería aceptado.

tudiantes con similares características o dificultades entre ambos grupos, estableciendo a priori, un reparto lo más equilibrado posible para atender eficazmente la diversidad del alumnado.

El rendimiento académico de ambos grupos se consideró similar y normal respecto a lo que suele ser habitual en el centro. Sin embargo, el abundante número de alumnos que requerían una atención más individualizada, sumado a la elevada ratio de estudiantes que integraban cada grupo hizo considerar inicialmente al profesorado que esta situación podría dificultar el desarrollo adecuado de un seguimiento individualizado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, ningún alumno manifestó haber tenido experiencia o contacto previo con sistemas de autorregulación o autoaprendizaje, por lo que podemos deducir que tanto los alumnos del grupo control como los del experimental partieron de niveles similares en relación a esta variable.

La evaluación inicial de ambos grupos identificó también, en términos generales, alumnos excesivamente dependientes de la figura adulta, con escasa iniciativa y autonomía para el trabajo personal. Su capacidad para mantener la atención y un ambiente de trabajo adecuado también se consideró baja (con interrupciones, tonos de voz elevados, etc.). Finalmente, la evaluación inicial también indicó una diferenciación muy marcada en los niveles de rendimiento académico de los alumnos (con resultados extremos tanto positivos como negativos en ambos grupos).

7.2.3 Familiares participantes

Finalmente, para el desarrollo del estudio, también se ha contado con la colaboración de las familias de los alumnos del grupo experimental. Un total de 26 progenitores o tutores legales participaron activamente en la investigación proporcionando una información cualitativa muy valiosa a través de los instrumentos empleados para ello.

En relación a los familiares, conviene aclarar que el número total de sujetos, que finalmente entregaron cumplimentados los formularios destinados a recopilar sus impresiones en el marco del análisis cualitativo, varió en función del momento de aplicación de las mismas, quedando recogidos los datos relativos a esta situación en la siguiente tabla:

Tabla 19: Recuento de formularios cumplimentados por las familias

	1 ^{er} trimestre	2 ^o trimestre	3 ^{er} trimestre
Válidos	22	16	18
%	84,6	61,5	69,2

En lo relativo a sus características y particularidades, cabe señalar que en su mayoría presentan un nivel sociocultural medio-alto. La unidad familiar está compuesta en el 70% de los casos por ambos progenitores, mientras que el resto presenta una estructura incompleta (como consecuencia de procesos de separación o del fallecimiento de uno de los cónyuges). Los responsables a cargo de los estudiantes son mayoritariamente los progenitores, aunque cabe destacar tres casos en los que son otros familiares (los abuelos) quienes desempeñan esta labor.

La mayoría de las familias se encuentran asentadas en el medio urbano, aunque existen dos casos en los que el domicilio familiar se ubica en el contexto rural. De igual modo, la nacionalidad predominante es la española, aunque acuden a clase tres alumnos cuyas familias son de origen sudamericano (Ecuador y República Dominicana).

La implicación de las familias participantes a lo largo del curso fue muy positiva destacando una comunicación fluida con el profesorado. De igual modo, las distintas reuniones grupales que se celebraron tuvieron una gran asistencia de familiares (por encima del 80%) y las tutorías individuales se desarrollaron con normalidad y puntualidad.

7.3 Procedimiento de investigación

Para asegurar la comprensión y el conocimiento de las distintas iniciativas desarrolladas en el marco de la presente investigación, a continuación, se describen con detalle las condiciones en las que se produjo ésta.

En este sentido, como ya se ha venido mencionado anteriormente, la investigación pretende comprobar hasta qué punto la realizada en el grupo experimental genera cambios significativos en relación a las variables de estudio planteadas en el apartado de *Objetivos de la investigación*.

Las actuaciones incluidas en dicha propuesta de intervención quedan recogidas bajo la abreviatura MITAA (*Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía*).

Estas han sido descritas ampliamente en el apartado 5.4, pero conviene recordar que entre sus elementos más representativos se encuentran los siguientes:

- Intervención magistral reducida (IMR).
- Participación responsable en el aprendizaje (PRA).
- Planificación autónoma del trabajo (PAT).
- Autogestión de los deberes escolares (ADE).
- Corrección autónoma de tareas (CAT).
- Utilización eficaz del tiempo (UET).
- Evaluación continua y formativa (ECF).
- Aprendizaje contextualizado e individualizado (ACI).
- Tratamiento inclusivo de la diversidad (TID).
- Ambiente autónomo de trabajo (AAT).

La aplicación práctica y efectiva de todas estas iniciativas en el grupo experimental se realizó exclusivamente en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, por ser consideradas las más representativas y, además, disponer de un mayor número de sesiones semanales para su desarrollo.

Durante el desarrollo de la primera unidad didáctica de ambas materias, se procedió a presentar el sistema a los alumnos, generando así un periodo transitorio de familiarización con la nueva forma de trabajar.

A efectos prácticos, se podría considerar que el MITAA comenzó a aplicarse de forma general y con funcionalidad desde la segunda unidad del curso. Sin embargo, cabe mencionar que aspectos como los procesos de autoevaluación y la planificación voluntaria e intencional de tareas para casa no fueron iniciados hasta el tercer y cuarto mes de aplicación.

Esta decisión estuvo motivada por la complejidad de los mismos, ya que su desarrollo en ambos casos implica haber adquirido una serie de aprendizajes previos vinculados con el reconocimiento de las propias cualidades, la interiorización de los criterios de evaluación, etc.

En cualquier caso, para facilitar el seguimiento de los procesos desarrollados en el marco del presente estudio, a continuación, se muestra el registro de las sesiones y la utilización que se le ha dado a cada una de ellas a lo largo del curso escolar en las dos asignaturas en las que se aplicó el MITAA. En este sentido, según este uso podemos diferenciar los siguientes tipos de sesión:

- **Sesiones de explicación:** se refieren a las sesiones que el docente ha utilizado para realizar explicaciones colectivas para todo el grupo-

clase. Estas incluyen la presentación de los contenidos de las correspondientes unidades, la aclaración de dudas respecto a ellos, la visualización de vídeos o presentaciones sobre los temas a tratar, etc. Conviene aclarar que no se computan en este apartado las aclaraciones puntuales (colectivas o individuales) que el docente ha realizado durante sesiones de trabajo libre.

- **Sesiones de trabajo libre:** hacen referencia a las clases cuya utilización queda a criterio del alumnado, quién decidirá en función de las necesidades darles un uso u otro según lo recogido en su planificación (realizar tareas del libro, desarrollar talleres, utilizar el ordenador, etc.). Todas ellas son, en cualquier caso, destinadas al trabajo personal (individual o colectivo) del alumnado.
- **Sesiones de examen o test:** son aquellas destinadas a desarrollar pruebas puntuales de evaluación, habitualmente al finalizar cada unidad didáctica.
- **Sesiones de actividades complementarias y extraescolares:** se refieren a todas aquellas sesiones cuyo uso está relacionado con la realización de actividades complementarias y extraescolares, estén o no vinculadas éstas con la asignatura en cuestión (por ejemplo, excursiones y viajes, visitas a lugares de interés, celebración de efemérides, ensayos y participación en festivales, desarrollo de talleres especiales, etc.).
- **Otros:** en este apartado se computan todas aquellas otras sesiones cuya utilización no se corresponda con ninguna de las anteriores. Lo más habitual es que estas sesiones estén relacionadas con la organización del espacio de trabajo (redistribución de sitios, acondicionamiento del pupitre, etc.) o la organización de los materiales personales (archivador, cuaderno, carpeta, fichas y hojas sueltas, etc.). También se computan en esta categoría las sesiones de bienvenida y despedida al comienzo y al final del curso, así como la entrega de notas y calificaciones al final de cada trimestre. Son sesiones que no suelen abordar aprendizajes puramente curriculares, pero que resultan imprescindibles para asegurar un adecuado funcionamiento del proceso educativo.

A modo de resumen, a continuación se muestra en qué proporción han sido desarrolladas cada una de sesiones en cada materia a lo largo del curso 2016/2017:

Tabla 20: Registro de sesiones y tipología de las mismas

	Expli- cación	Trabajo libre	Comp. y extra.	Test	Otros	Totales
Lengua	43 (24,4%)	62 (35,2%)	21 (12%)	11 (6,2%)	39 (22,2%)	176 (100%)
Matemáticas	44 (25%)	75 (42,6%)	22 (12,5%)	13 (7,4%)	22 (12,5%)	176 (100%)
Totales	87 (24,7%)	137 (39%)	43 (12,1%)	24 (7%)	61 (17,2%)	352 (100%)

A la vista de los datos recogidos en la anterior tabla puede comprobarse cómo el total de sesiones en las que se aplicaron las estrategias que dan forma al MITAA (elemento que constituye el principal objeto de análisis de la presente investigación) ascienden a un total 352 entre las dos asignaturas, de las cuales cabe destacar que 137 (representando el 39%) fueron destinadas al trabajo libre de los alumnos.

Esta particularidad, sumada al hecho de que las sesiones magistrales de explicación apenas llegaron a 87 (lo que representa un 24,7% sobre el total), permite entrever ya un cambio respecto al modelo tradicional de enseñanza en el que las sesiones vinculadas a la explicación representan la mayoría.

Si distribuimos estos datos a lo largo de las unidades didácticas desarrolladas en el marco de la programación de estas dos asignaturas podremos comprender mejor la forma en la que se ha desarrollado el modelo¹¹⁴. Como se puede observar en la siguiente tabla, no se aprecia un patrón concreto en la distribución de sesiones asignadas a cada tema. Este variará según los contenidos trabajados, las actividades extraescolares planificadas o las necesidades puntuales detectadas.

¹¹⁴ En este sentido conviene aclarar que el número que acompaña a cada unidad en las tablas es correlativo, pero no concuerda con los números asignados a los temas correspondientes en el libro de texto utilizado. Así pues, el libro que se emplea durante el curso distribuye los contenidos en 15 unidades, pero se ha optado por fusionar ciertos elementos reduciendo así el número de unidades para hacer más asequible el tratamiento de los contenidos (a 11 en el caso de Lengua y 13 en el caso de Matemáticas).

De este modo, en el caso del área de Lengua se fusionaron las unidades del libro 5-6 y las 13-14-15, mientras que en Matemáticas se hizo lo propio con las unidades 10-11 y 14-15. Esta medida no impidió que el libro se pudiera seguir utilizando como material de referencia en ambas asignaturas.

Tabla 21: Distribución y tipología de sesiones para cada unidad de Lengua Castellana y Literatura

	Expli- cación	Trabajo libre	Comp. y extra.	Test	Otros	Totales
Unidad 0	0	0	0	0	5	5
Unidad 1	2	13	0	1	3	19
Unidad 2	3	5	0	1	2	11
Unidad 3	4	6	0	1	2	13
Unidad 4	3	8	6	1	3	21
Unidad 5	7	4	0	1	5	17
Unidad 6	4	5	7	1	3	20
Unidad 7	3	4	2	1	4	14
Unidad 8	6	4	1	1	5	17
Unidad 9	5	6	1	1	2	15
Unidad 10	4	4	2	1	2	13
Unidad 11	2	3	2	1	3	11
Totales	43	62	21	11	39	176

Sin embargo, sí que resulta llamativo que tan solo en 2 de los 11 bloques o unidades desarrollados (18,8%) el número de sesiones de explicación magistral fue mayor que el número de sesiones destinadas al trabajo libre. Este hecho vendría a confirmar el cambio sustancial que este modelo genera respecto al modelo tradicional.

Si analizamos a continuación los datos relativos a la asignatura de Matemáticas observaremos una situación bastante similar, aunque con sus propias particularidades.

Tabla 22: Distribución y tipología de sesiones para cada unidad de Matemáticas

	Expli- cación	Trabajo libre	Comp. y extra.	Test	Otros	Totales
Unidad 0	0	0	0	0	5	5
Unidad 1	3	13	0	1	1	18
Unidad 2	3	4	0	1	2	10
Unidad 3	2	10	1	1	1	15
Unidad 4	3	7	0	1	0	11
Unidad 5	4	6	7	1	1	19
Unidad 6	5	6	0	1	2	14
Unidad 7	3	5	2	1	2	13
Unidad 8	3	4	3	1	2	13
Unidad 9	4	3	1	1	2	11
Unidad 10	3	6	1	1	1	12
Unidad 11	5	3	2	1	1	12
Unidad 12	3	6	1	1	1	12
Unidad 13	3	2	4	1	1	11
Totales	44	75	22	13	22	176

De nuevo, como sucedía en el área de Lengua Castellana y Literatura, el número de sesiones por unidad es muy variable, registrando valores que van desde 23 hasta 10 (si excluimos las 5 sesiones de la unidad 0). Igualmente, el sesgo diferenciador, respecto al modelo tradicional de enseñanza basado en la clase magistral, queda patente al comprobar que tan solo en 3 de los 13 temas desarrollados (23%) el número de sesiones destinadas a realizar explicaciones fue superior al de sesiones de trabajo libre.

7.4 Instrumentos de recogida de información

En el presente apartado, se describen los instrumentos que se han utilizado para recopilar información acerca de las variables de estudio marcadas por los objetivos de la investigación.

En este sentido, tras haber señalado previamente el carácter mixto de la misma, parece lógico presentar los instrumentos empleados atendiendo a esta particularidad, diferenciando por un lado aquellos utilizados para extraer información de carácter cuantitativo, de aquellos otros empleados para recopilar datos de carácter cualitativo.

7.4.1 Instrumentos cuantitativos

Para la parte cuantitativa de la investigación, se han empleado dos cuestionarios vinculados con las *estrategias de control en el estudio* y la percepción de *autoeficacia académica* del alumno.

Cuestionario sobre estrategias de control en el estudio (ECE)

Uno de los cuestionarios utilizados en la investigación es una adaptación para la etapa de Educación Primaria del test propuesto por Hernández y García (1995). Este instrumento pretende valorar las estrategias que utilizan los alumnos durante su proceso de aprendizaje para lo cual solicita su grado de conformidad hacia una serie de afirmaciones que se les presentan.

El modelo inicial del cuestionario propuesto por Hernández y García (1995) fue diseñado y validado para ser aplicado en las etapas de secundaria, bachillerato y universidad. Teniendo en cuenta que la edad de la muestra participante en la presente investigación osciló entre los 9 y los 11 años, se consideró necesario adaptar el vocabulario de los ítems para facilitar su comprensión por parte del alumnado que los iba a cumplimentar.

Como puede observarse en el anexo 3, el cuestionario consta de un total de 17 ítems. Cada uno de estos ítems consta de una afirmación sobre una estrategia de aprendizaje. A ésta le acompañan 5 posibles niveles posibles de respuesta que siguen una escala tipo Likert, en la que el valor 1 representa “*Completamente en desacuerdo*”, el valor 2 “*En desacuerdo*”, el valor 3 “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*”, el 4 “*De acuerdo*” y el 5 “*Completamente de acuerdo*”.

Estos ítems se estructuran en torno a tres grandes bloques correspondientes a las estrategias generales de *planificación* (7 ítems), *supervisión* (6 ítems) y *revisión* (4 ítems).

Tabla 23: Dimensiones del cuestionario sobre estrategias de control en el estudio

<p>Planificación <i>(antes del trabajo)</i></p>	<p>Incorpora ítems destinados a valorar el pensamiento estratégico del alumno, su capacidad para planificar y prever los materiales que va a necesitar, su habilidad para distribuir y estimar el tiempo disponible, etc.</p>
<p>Supervisión <i>(durante el trabajo)</i></p>	<p>Se introducen ítems relativos a la iniciativa personal demostrada para la resolución autónoma de tareas, la búsqueda de ayuda externa ante obstáculos de aprendizaje, la utilización de estrategias de autosupervisión, repaso y anclaje o el empleo de retroalimentaciones externas para valorar la calidad del trabajo, entre otros.</p>
<p>Revisión <i>(después del trabajo)</i></p>	<p>Los ítems de este apartado estudian la medida en la que el alumno emplea estrategias destinadas, entre otros, a identificar los posibles errores cometidos, reforzar los puntos débiles que se hayan detectado o relacionar lo aprendido con lo que ya sabía de antes.</p>

La información recopilada por este cuestionario permite concretar de manera preliminar las estrategias que el alumno utiliza a diario para generar el aprendizaje. Sin embargo, esta información debe ser interpretada con cautela ya que el diseño del instrumento puede generar que en ocasiones la realidad se muestre algo distorsionada, al estar basada en la opinión personal y, por lo tanto, subjetiva de los participantes.

Al no fundamentarse en hechos objetivos sino en valoraciones particulares, no es posible asegurar que los resultados reflejen con precisión las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos, sino más bien, aquellas que ellos consideran que emplean con mayor asiduidad (lo cual no siempre tiene por qué coincidir, ya que la interpretación que realizan de cada afirmación puede diferir según su grado de familiarización con la estrategia valorada).

Cuestionario sobre autoeficacia académica general

El segundo cuestionario empleado en la investigación es también, como en el caso anterior, una adaptación para la etapa de Educación Primaria de la escala propuesta en su día por Tomás y Oliver (2004) y que posteriormente reestructuró Torre (2005).

En esta ocasión, el instrumento pretende valorar la percepción de autoeficacia de los alumnos a partir del grado de conformidad que manifiestan ante

una serie de afirmaciones. Como puede observarse en el anexo 4, el cuestionario está constituido por 9 ítems que utilizan la misma estructura tipo Likert del caso anterior.

El instrumento presenta al alumnado distintas situaciones vinculadas con el desarrollo habitual el proceso educativo, que van desde valoraciones generales acerca del desarrollo del curso escolar (superación del curso, fuerzas para sacar adelante todas las asignaturas, etc.) hasta solicitar su opinión acerca de aspectos mucho más concretos (como la realización de tareas escolares en casa, la comprensión de los temas trabajados o la obtención de buenas puntuaciones en las asignaturas, entre otros).

De nuevo, como en el caso anterior, el instrumento fue en su día diseñado y validado para ser puesto en práctica en las etapas de secundaria, bachillerato y universidad, por lo que ha sido necesario realizar una pequeña adaptación en el vocabulario empleado con la intención de hacer más accesible la información a los destinatarios del mismo.

Si se atiende a las propiedades psicométricas del cuestionario, es preciso señalar que presenta un α de Cronbach de ,903 ($M=31.94$, $Desv=5.651$) calculado a partir de las puntuaciones obtenidas por 1179 estudiantes universitarios de la Universidad Pontificia de Comillas. En cuanto a las evidencias de validez, se puede asegurar que el cuestionario también es sólido al obtener resultados favorables tras aplicar el análisis de correlaciones (r de Pearson) para otras variables tales como autorregulación del estudio ($r=.482$, $p<.01$), enfoque profundo del aprendizaje ($r=.564$, $p<.01$) y enfoque superficial del aprendizaje ($r=.109$, $p<.01$).

7.4.2 Instrumentos cualitativos

El enfoque cualitativo, si bien carece de la potencia estadística inherente a la investigación cuantitativa, permite obtener datos mucho más contextualizados, relevantes y cercanos que permiten interpretar la información recogida por otros medios de manera mucho más fiable, representativa y veraz (Stake, 1998).

En base a este razonamiento y tras comprobar las limitaciones que los instrumentos de carácter cuantitativo descritos con anterioridad presentan para representar fielmente la realidad, se hizo imprescindible considerar otros métodos (como el cualitativo) para la obtención de información que pudiera complementar y contrastar los datos obtenidos inicialmente. Para recopilar esta otra información en el marco de la presente investigación, se emplearon tres instrumentos de carácter cualitativo: el diario de investigación, los formularios para familiares y las entrevistas con los responsables de los alumnos.

Para la construcción, diseño y cumplimentación de estos tres instrumentos, se establecieron una serie de categorías análogas y paralelas a las variables e hipótesis del estudio. Esta medida permitió mantener la linealidad con los instrumentos de carácter cuantitativo asegurando la continuidad de la información durante el posterior proceso de contraste y complementación propio de la parte de análisis.

Cada uno de estos instrumentos fue aplicado en momentos distintos en función de sus objetivos. De este modo, el diario de investigación fue utilizado para registrar datos relevantes al final de cada sesión de trabajo durante todo el curso, recopilando así una valiosa información de carácter procesual. Del mismo modo, las entrevistas individuales con cada una de las familias se distribuyeron a lo largo de los diferentes trimestres, para así tener una fuente puntual y recurrente de información acerca de su particular visión sobre la intervención educativa desarrollada. Finalmente, los formularios se administraron al final de cada trimestre con la intención de recopilar información más concreta sobre distintos elementos que se consideraron críticos para el desarrollo de la investigación.

A continuación, se explican de manera detallada cada uno de los instrumentos cualitativos utilizados en la presente investigación:

Diario de investigación docente

El registro de las anécdotas, situaciones o acciones consideradas relevantes que se desarrollan durante el día a día de las clases constituye una de las fuentes más ricas de información y por lo tanto, una de las formas más fiables, representativas y contextualizadas de acceder al objeto de estudio de la investigación (Bonilla & Sehk, 2005).

Si el diario de campo supone una fuente de información que permite enriquecer la relación que existe entre la teoría y la práctica (Martínez, 2007), en el ámbito educativo supone además una herramienta de uso casi habitual para el profesorado, utilizada en procesos de evaluación integrados en el día a día escolar (Zabalza & Beraza, 2004). Ahora bien, para que pueda cumplir con su labor y recopilar aquella información que realmente es relevante para el objeto de estudio es preciso definir previamente una serie de categorías de análisis que orienten y dirijan su funcionamiento (Valles, 2000).

En el caso que nos ocupa estas categorías fueron establecidas a partir de los objetivos de la investigación, asegurando así la alineación del instrumento con las intenciones del estudio y con la información recopilada por el resto de instrumentos propuestos (dichas categorías pueden verse reflejadas en el apar-

tado 7.6.3). Teniendo en cuenta estos condicionantes, se diseñó un instrumento semiestructurado, con un apartado más definido vinculado con las categorías de estudio (*autorregulación del aprendizaje, gestión de deberes, registro de rendimiento académico, etc.*) que se complementaba con otro de carácter más libre, en el que se fueron registrando aquellas otras cuestiones que a juicio del investigador, parecieron relevantes para el objeto de estudio. En este apartado también se incluyeron distintas reflexiones y posibles interpretaciones sobre lo que iba sucediendo durante las sesiones de trabajo.

El diario fue diseñado para ser puesto en práctica mediante la técnica de observación sistemática participante en seno del grupo experimental por el maestro-investigador. Esta decisión aseguró la contextualización de los datos recopilados, favoreciendo así su orientación hacia los intereses de la investigación. Los registros se realizaron mediante grabaciones orales inmediatamente después de cada sesión, lo que también garantizó su frescura y por lo tanto, la existencia de un mayor número de detalles en las descripciones de cada situación. Esta particularidad incrementa notablemente la capacidad de los datos recopilados para representar fielmente la realidad.

Cada uno de los registros orales que se generaron fue transcrito para facilitar su análisis posterior. Como consecuencia de todo ello, durante el curso escolar 2016/2017 en el marco de la presente investigación, se generaron 357 registros en total, lo que representa el mayor volumen de información cualitativa de todo el estudio.

Diario audiovisual de investigación

Por muy minucioso, exhaustivo, completo e inmediato que sea el trabajo del investigador es inevitable que durante la utilización de cuadernos de campo se produzca cierta pérdida de información (Taylor & Bogdan, 1987). El hecho de transcribir las sesiones a posteriori resulta un método eficaz a grandes rasgos, pero no deja de ser una forma indirecta de observación que solo registra aquello que el investigador considera relevante.

Con la intención de evitar cualquier posible fuga de información en el marco de la presente investigación, también se contempló la posibilidad de utilizar un diario audiovisual. Este método para la obtención de datos es útil en procesos de observación participante en los que el investigador puede perder la perspectiva como los basados en la investigación-acción (Latorre, 2003). Proporciona una visión mucho más real y objetiva del hecho observado, lo cual resulta especialmente interesante en disciplinas sociales como la educación (García-Gil, 2011; Roca, 2004; Rodrigo-Mendizábal, 2017; etc.).

De este modo y tras solicitar los permisos correspondientes a los alumnos implicados para la captación de imágenes en vídeo, se procedió a realizar grabaciones de lo que sucedía en el aula durante las sesiones catalogadas como de “*trabajo libre*” (pues es en éstas donde se puede comprobar con mayor claridad el funcionamiento de la propuesta de intervención aplicada y por lo tanto, el cumplimiento o no de las hipótesis de la investigación).

Para ello se utilizaron dos métodos diferentes. Así, por un lado, el docente investigador fue realizando grabaciones puntuales para registrar situaciones que bajo su criterio fueran relevantes para la investigación. Esto permitió analizar fragmentos de vídeo muy interesantes y especialmente focalizados en los objetivos e hipótesis del estudio.

Sin embargo, durante la fase de diseño y procedimiento, también se consideró que podría resultar interesante capturar en vídeo sesiones completas para registrar de manera fiel todo lo que sucedía en el aula. Esta medida permitió acceder a la información *en bruto*, es decir, sin que ésta hubiese pasado antes por el filtro de lo que el docente investigador había considerado relevante.

Mediante este instrumento se registraron un total de 142 archivos digitales (52 vídeos y 90 imágenes). El volumen total de información procedente de los vídeos implicó el análisis de más de 300 minutos de grabación (aproximadamente 5 horas) que aportaron una información muy valiosa para realizar el análisis.

Formularios semiabiertos para las familias

En el marco de la presente investigación, también se consideró oportuno complementar los datos cualitativos empleando formularios semiabiertos. Tal y como señala Jansen (2013), éste es un método en auge en el ámbito de la investigación social que pretende aprovechar la rapidez y facilidad de manejo de las encuestas (más ligadas al ámbito cuantitativo) con fines cualitativos; de ahí que también suelen ser etiquetados bajo el sobrenombre de *encuestas cualitativas*.

De este modo, al final de cada trimestre, se administró un formulario semiabierto a los familiares de los alumnos del grupo experimental. Estos instrumentos incorporan una parte cuantitativa (representada por escalas o preguntas directas) que se complementa con una segunda parte más abierta y de carácter cualitativo en la que se solicita que los participantes justifiquen sus respuestas y expliquen detalladamente sus pensamientos y sentimientos acerca de las temáticas planteadas. Es esta segunda parte la que aporta una información más interesante a la investigación por lo que pese a ser un instrumento

mixto, los formularios han sido incluidos entre los elementos de carácter cualitativo.

Tanto el enfoque como la estructura de cada uno de los formularios utilizados fueron distintos, ya que lo que se pretendía era recabar información sobre cuestiones particulares que se habían llevado a cabo durante cada uno de los tres periodos escolares.

De esta forma, el formulario del primer trimestre pretendía establecer un contacto inicial con las familias para determinar el grado de aceptación que la intervención educativa que se estaba llevando a cabo en el aula había suscitado entre ellas. En definitiva, se pretendía constatar de manera preliminar hasta qué punto las familias estaban satisfechas con la intervención y en qué grado consideraban que los posibles cambios que se hubieran producido a nivel escolar podían ser atribuidos a ésta.

Para ello, como se puede observar en el anexo 5, se elaboró un instrumento sencillo en el que se introdujeron distintas preguntas con dos posibles opciones de respuesta (*Sí o No*) focalizando la atención sobre el elemento más visible y representativo del MITAA: el uso de los planes de trabajo en las áreas de Lengua y Matemáticas. Como complemento a estas cuestiones, también se preguntó a los familiares sobre posibles cambios a nivel académico, actitudinal o personal (responsabilidad, compromiso, madurez, hábitos de trabajo, etc.) que hubieran podido detectar en sus hijos e hijas, así como sobre su grado de comprensión de la propuesta de trabajo.

Al finalizar el segundo trimestre de nuevo, se volvió a solicitar la colaboración de las familias para cumplimentar un segundo formulario (ver anexo 6). En esta ocasión se optó por plantear una estructura de tipo Likert, mediante la que se solicitaba que los destinatarios manifestaran su grado de conformidad con las afirmaciones contenidas en el cuestionario. Para ello se definieron distintos niveles donde el valor 1 representaba *“Muy en desacuerdo”*, el 2 *“En desacuerdo”*, el 3 *“Ni de acuerdo ni en desacuerdo”*, el 4 *“De acuerdo”* y el 5 *“Muy de acuerdo”*.

En esta ocasión, dado que la intervención educativa ya estaba consolidada después de casi siete meses desde el comienzo de su aplicación, el instrumento se diseñó con la intención de recopilar información sobre posibles cambios que los familiares hubieran detectado en el alumno en relación a su dinámica habitual de trabajo, vinculada con la aparición de hábitos, la carga y gestión de deberes escolares, la necesidad de supervisión por parte de un adulto o el aprovechamiento del tiempo, entre otros.

Finalmente, al terminar el tercer trimestre, se administró un tercer y último formulario de carácter más sumativo, con el que se pretendía obtener una valoración general sobre la evolución experimentada por los alumnos a lo largo del curso en relación a distintos ámbitos representativos de la propuesta de intervención.

En este caso, se optó por plantear un modelo de pregunta con cuatro posibles respuestas en las que la opción a) equivalía a “*Ha mejorado*”, la opción b) a “*Se ha mantenido*”, la opción c) a “*Ha ido variando*” y la opción d) a “*Ha empeorado*”. Como puede verse reflejado en el modelo de formulario recogido en el anexo 7, en esta ocasión se plantearon preguntas acerca de la evolución experimentada por el alumno en relación a su percepción de autoeficacia y su capacidad para analizar la realidad de manera realista, a la organización de la realización de tareas escolares en casa o al aprovechamiento del tiempo entre otros.

Entrevistas a las familias

La entrevista es uno de los instrumentos más representativos y utilizados en los estudios de carácter cualitativo (Bisquerra, 2004). El acceso directo a la fuente de información en un marco no tan excesivamente cerrado y condicionado como el de otros instrumentos genera una situación ideal para recopilar datos interesantes en relación al objeto de estudio (Sofaer, 2002).

Quizá, la descripción más sencilla y a la vez más acertada de esta técnica haya sido la proporcionada por Denzin y Lincoln (2005) al referir que la entrevista es en última instancia “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p.643). Sin embargo, lo sencillo no siempre es lo más simple. Así lo asegura Vargas-Jiménez (2012) al señalar que no nos encontramos ante un instrumento neutral y, por consiguiente, su manejo y utilización son ciertamente complejos, requiriendo condiciones, destrezas y habilidades específicas en el entrevistador para lograr obtener resultados satisfactorios.

En el caso de la presente investigación, se planteó la posibilidad de realizar entrevistas en profundidad con los familiares a cargo de los alumnos del grupo experimental. Éstas supondrían una oportunidad para acceder a datos cuyo carácter más personal (perteneciente al ámbito doméstico y familiar) no sería posible recopilar por medio de otros instrumentos de menor alcance (López-Estrada & Deslauriers, 2011).

Para su desarrollo se aprovechó la condición del docente-investigador como tutor del grupo experimental. De este modo, las reuniones individuales

con los familiares derivadas del ejercicio de estas funciones fueron pertinente-mente aprovechadas para realizar simultáneamente las correspondientes en-trevistas sobre cuestiones relativas a la investigación.

Se diseñó un modelo de entrevista semiestructurado en el que, por un lado, se trataban temas relativos al rendimiento académico y al comporta-miento del alumnado (según iban surgiendo en la conversación o porque así estaba previsto en base a los acontecimientos que así hubieran requerido el encuentro). Mientras que, por otro lado, tras este primer contacto y en un apar-tado más estructurado, el docente iba solicitando a los familiares entrevistados sus opiniones acerca de distintas cuestiones vinculadas con el objeto de estudio de la investigación.

Es preciso señalar en este punto que pese a haber estructurado de ma-nera diferenciada estas dos partes de la entrevista, lo cierto es que en muchas ocasiones los temas tratados en la primera fase de la misma (no tan estructu-rada ni vinculada intencionalmente con el objeto de estudio de la investigación) se entremezclaban y aludían directamente a cuestiones vinculadas precisa-mente con la propuesta de intervención educativa que se estaba estudiando (al justificar ciertos cambios experimentados por los alumnos en su rendimiento, por ejemplo). Esto vendría a demostrar la integración de la propuesta en la práctica escolar cotidiana y su vinculación con todos los ámbitos del proceso educativo.

Las cuestiones que organizaron la parte más estructurada de las entre-vistas se redactaron en función de las categorías de análisis cualitativo previa-mente establecidas para garantizar la alineación de las informaciones recopiladas y asegurar así su posterior contraste con las procedentes de otros instru-mentos utilizados, tanto cualitativos como cuantitativos.

Aunque durante el desarrollo de las entrevistas se iban generando nue-vas preguntas que permitieron profundizar más en el objeto de estudio, las cuestiones iniciales de partida fueron las siguientes:

- ¿Cómo valorarías la evolución del niño/a en relación a su capacidad para trabajar de forma autónoma?
- ¿Has observado cambios representativos en su manera de gestionar sus tareas, deberes u otras responsabilidades?
- ¿Consideras que es capaz de analizar de manera realista su capacidad de trabajo y su rendimiento general?
- ¿Cómo es el seguimiento y la supervisión que realizáis en casa de su trabajo diario? ¿Ha cambiado en algo desde que comenzó el curso?

El ambiente cercano y confortable que el docente-investigador se esmeró en asegurar en sus encuentros con las familias hizo posible la aparición de una sensación de cercanía y confianza mutuas. Esto favoreció la distensión de los responsables de los alumnos y, como consecuencia, una colaboración más estrecha de los mismos. Ésta se tradujo en un gran volumen de información muy detallada acerca de las cuestiones planteadas (incluso a veces más allá de lo que el investigador había previsto inicialmente).

A lo largo del curso se realizaron, al menos, dos reuniones-entrevistas individuales con las familias de cada alumno, llegando en siete casos a mantener hasta tres encuentros, y cuatro o más de cuatro con los familiares de dos alumnos en particular. El número total de reuniones-entrevistas realizadas al final del curso ascendió a sesenta y tres.

7.4.3 Codificación de instrumentos

Para facilitar la posterior presentación de los resultados de la investigación (especialmente en el apartado cualitativo), a continuación se presenta la codificación de los instrumentos que se han empleado a lo largo del estudio:

- Cuestionarios de carácter cuantitativo
 - **CECE** – *Cuestionario sobre estrategias de control en el estudio*
 - **CPAA** – *Cuestionario sobre percepción de autoeficacia académica*
- Diario de investigación docente
 - **DID** – *Diario de investigación docente*
- Diario audiovisual de investigación
 - **GCS** – *Grabación continua de sesión*
 - **GPD** – *Grabación puntual del docente*
- Formularios semiabiertos para familiares
 - **FSF1T** – *Formulario semiabierto para familiares del 1^{er} trimestre.*
 - **FSF2T** – *Formulario semiabierto para familiares del 2^o trimestre.*
 - **FSF3T** – *Formulario semiabierto para familiares del 3^{er} trimestre.*
- Entrevistas a las familias
 - **ENTR1** – *Entrevistas individuales durante el 1^{er} trimestre*
 - **ENTR2** – *Entrevistas individuales durante el 2^o trimestre.*
 - **ENTR3** – *Entrevistas individuales durante el 3^{er} trimestre.*

7.5 Fases y temporalización

Llegados a este punto y tras haber aclarado previamente la metodología, el procedimiento y los instrumentos que se han utilizado para llevar a cabo la presente investigación, en el presente apartado se describirá la temporalización de las sucesivas actuaciones que se han ido desarrollando en el marco de la misma.

Con la intención de presentar de una manera lo más clara esta información, a continuación se ha recogido de manera esquemática los hitos más representativos secuenciados cronológicamente mientras que tras ella se describe de manera más detallada cada una de las actuaciones¹¹⁵:

Tabla 24: Resumen de actuaciones desarrolladas en el marco de la investigación

	Temporalización	Fases de investigación
2015 / 2016	Septiem. '15 → Noviem. '15	Delimitación de la estructura de la investigación y elección del enfoque general de trabajo.
	Noviembre '15 → Marzo '16	Revisión bibliográfica y búsqueda documental inicial acerca de metodologías activas.
	Enero '16 → Marzo '16	Consulta a expertos en metodologías activas (mediante entrevistas on-line).
	Marzo '16	Replanteamiento del enfoque de trabajo y del modelo de investigación
	Marzo '16 → Abril '16	Diseño del protocolo de intervención basado en el MITAA.
	Abril '16 → Mayo '16	Planteamiento inicial de los <i>Objetivos generales y específicos</i> de investigación. Redacción preliminar del apartado relativo al <i>Marco teórico</i> .

¹¹⁵ La temporalización se organiza en función de los cursos escolares habituales (comenzando el año en el mes de Septiembre) ya que esta se corresponde con la investigación llevada a cabo y representa en mayor medida las actuaciones desarrolladas.

2016 / 2017	Junio '16	Elaboración del procedimiento de investigación y redacción preliminar del apartado de <i>Diseño y procedimiento</i>
	Junio '16 → Agosto '16	Búsqueda y selección de instrumentos para recogida de datos cuantitativos.
		Elaboración de formularios dirigidos a las familias para la recogida de información cualitativa.
		Planificación del proceso de distribución de cuestionarios y formularios.
	Septiembre '16	Selección de la muestra.
		Primera reunión colectiva con familias del grupo experimental para presentar el estudio y solicitar los permisos pertinentes para la participación en el mismo.
		Adaptación de los cuestionarios seleccionados a la muestra disponible.
		Primera administración de cuestionarios a los grupos control y experimental (pretest).
	Octubre '16 → Junio '17	Aplicación en el grupo experimental del protocolo de intervención que constituye el MITAA.
	Noviembre '16 → Junio '17	Reuniones individuales con familias del grupo experimental para analizar la evolución de los estudiantes.
Diciembre '16	Segunda reunión colectiva con las familias del grupo experimental para valorar el desarrollo del curso y administrar el formulario del 1 ^{er} trimestre.	
Abril '17	Tercera reunión colectiva con las familias del grupo experimental para valorar el desarrollo del curso y administrar el formulario del 2 ^o trimestre.	

	Junio '17	Segunda administración de cuestionarios a los grupos control y experimental (postest).
		Cuarta reunión colectiva con las familias del grupo experimental para valorar el desarrollo del curso y administrar el formulario del 3 ^{er} trimestre.
	Julio '17 → Agosto '17	Análisis de datos (parte cuantitativa).
2017 / 2018	Septiem. '17 → Noviem. '17	Análisis de datos (parte cualitativa).
	Noviembr. '17 → Enero '18	Actualización del marco teórico.
	Enero '18 → Marzo '18	Análisis e interpretación de resultados y elaboración del apartado sobre su discusión.
	Abril '18	Redacción de conclusiones.
	Mayo '18 → Septiembre '18	Revisión del conjunto de la investigación.
	Septiembre '18	Depósito de la tesis doctoral.

La intención fundamental del primer año de trabajo, que se corresponde con el curso escolar 2016/2017, fue delimitar el objeto de estudio, la estructura de la investigación y sobre todo, el enfoque de trabajo. Para ello, se desarrollaron distintas dinámicas que fueron desde la búsqueda y consulta documental de diversas fuentes acerca de las metodologías activas (enfoque inicial de la investigación) hasta la consulta de expertos en estas nuevas didácticas, para lo cual se realizaron entrevistas presenciales y online con la intención de recopilar el mayor volumen de información posible acerca del ámbito estudiado.

Tras este primer acercamiento al campo de conocimiento de las metodologías activas, que ocupó desde septiembre de 2015 hasta marzo de 2016, se optó por cambiar el enfoque de la investigación, situando a partir de entonces el foco en un momento previo al planteado inicialmente: ya no se pretendía estudiar las metodologías activas en sí mismas, sino aquellos elementos que

era preciso desarrollar antes en las aulas para asegurar una posterior aplicación exitosa de las mismas.

Esta situación generó la necesidad de realizar un segundo análisis exhaustivo de la bibliografía especializada para, a partir de este trabajo, diseñar una propuesta de aplicación que pudiera ser viable y que satisficiera razonablemente las necesidades detectadas. Como consecuencia de todo ello entre los meses de marzo y abril del año 2016 se diseñó y estructuró una propuesta de intervención educativa basada en el MITAA cuyo objetivo era asegurar y consolidar los prerrequisitos previos que exigen las metodologías activas para su desarrollo práctico en el aula entre los que el estudio previo había identificado la iniciativa personal, la autonomía, el autocontrol o la gestión del tiempo entre otros.

Tras haber definido finalmente la estructura y el enfoque de trabajo de la investigación, durante los meses de abril y mayo del primer año se procedió a redactar tanto los *Objetivos del estudio* (generales y específicos) como un primer esbozo del apartado relativo al *Marco teórico*. Como consecuencia de todo ello, fue posible acometer durante los meses de verano, la descripción del procedimiento de investigación concreto a través del cual se iban a implementar todas las actuaciones destinadas a recopilar datos sobre el objeto de estudio. Para ello, en primer lugar, se realizó una búsqueda exhaustiva acerca de instrumentos de recogida de datos vinculados con las temáticas de autorregulación, trabajo autónomo, percepción de autoeficacia, estrategias de autorregulación, funciones ejecutivas, etc.

Una vez seleccionados aquellos que más se ajustaban al enfoque del estudio, a continuación, se procedió a afrontar la elaboración de otro de los instrumentos que se iban a emplear para obtener información, en este caso de carácter cualitativo. Para ello, en esta ocasión se recurrió a formularios cuyos destinatarios serían los familiares del grupo experimental. En base a este trabajo fue posible realizar durante el mes de agosto de 2016 una planificación previa de los momentos en los que serían administrados cada uno de estos instrumentos.

El comienzo del segundo año de investigación (curso 2016/2017) coincidió con la selección de la muestra que participaría en el estudio. Esta coincidencia no fue casual, sino que estuvo condicionada por la situación laboral en la que se encontraba en aquel momento el docente investigador. Así, la reciente incorporación del mismo al centro educativo CEIP Ponce de León impidió conocer el grupo de alumnos del que sería tutor hasta la celebración del claustro

inicial de septiembre. Transcurrido éste y asignadas las correspondientes tutorías se consolidaron definitivamente las muestras de estudiantes que representarían tanto al grupo control como al grupo experimental.

Durante el mes de septiembre de este segundo año, se celebró la habitual y preceptiva reunión inicial con las familias para informar de los aspectos básicos de funcionamiento para el nuevo curso. Esta ocasión fue aprovechada para anticipar a los asistentes los elementos más representativos de la investigación que iba a desarrollarse (características del MITAA, administración de cuestionarios a los alumnos, administración de formularios a las familias, etc.). Además, la elevada asistencia de padres (habitual en esta primera reunión) también fue aprovechada para solicitar los correspondientes permisos para el tratamiento de los datos derivados de los cuestionarios, la participación en la investigación, etc.

Tras su consentimiento, se procedió a realizar la primera administración de los cuestionarios sobre *estrategias de control del estudio* y *autoeficacia académica* a los alumnos de los grupos control y experimental (pretest). Para evitar la más mínima contaminación en la muestra por parte del profesorado, dichos cuestionarios fueron administrados durante la primera semana de clase, sin apenas tiempo para haber desarrollado ninguna actividad previa de enseñanza-aprendizaje.

A partir de este momento, comenzó la parte más aplicada de la investigación: el trabajo de campo. Para ello, durante el mes de septiembre y aprovechando el desarrollo de la primera unidad didáctica de las áreas instrumentales, se fueron introduciendo paulatinamente las diferentes estrategias que incorpora el MITAA. Esta situación generó que para el comienzo de la segunda unidad (octubre de 2016) todos los alumnos ya hubieran entrado en contacto con el nuevo sistema de trabajo y se hubieran familiarizado con él. Es por esta razón por lo que se considera que el periodo de aplicación del MITAA abarca desde octubre de 2016 hasta junio de 2017.

Durante el periodo que va desde noviembre hasta la finalización del curso escolar se fueron realizando entrevistas individuales con cada una de las familias de los alumnos del grupo experimental (en algunos casos hasta en tres o cuatro ocasiones distintas). Éstas fueron aprovechadas por el investigador para tratar temas vinculados con la evolución académica del alumno, pero también para recopilar información relativa a aspectos como la autonomía, la gestión del trabajo extraescolar, la responsabilidad, etc.

Asimismo, durante el mes de diciembre de 2016 y con motivo de la finalización del primer trimestre, se convocó una reunión general con las familias

del grupo experimental para valorar los avances experimentados por los alumnos tanto a nivel académico como en materia de autorregulación del trabajo. La intención fundamental era recopilar información que permitiera contrastar la percepción del docente-investigador. Dicha reunión se convocó el mismo día en que se celebraba el festival de navidad en el centro educativo para asegurar una mayor asistencia de las familias y así administrar a un mayor número de representantes el primero de los tres formularios que se les proporcionó durante el desarrollo de la presente investigación.

El segundo formulario para familiares generado les fue administrado durante la tercera reunión general del curso, celebrada durante el mes de abril de 2017 con motivo del final del 2º trimestre. Mientras que finalmente, el tercero y último se les administró durante el mes de junio en el marco de la reunión celebrada con motivo de la finalización del curso escolar. Durante este último mes también se produjo la administración de la segunda tanda de cuestionarios a los alumnos (postest).

A partir de toda la información recopilada e inmediatamente después de la finalización del curso escolar, se acometió el análisis de los datos de carácter cuantitativo (durante los meses de julio y agosto de 2017).

Durante el tercer año de investigación (que se corresponde con el curso escolar 2017/2018), se dio continuidad al análisis de los datos recopilados durante el curso anterior, aunque esta vez centrando el foco sobre los datos de carácter cualitativo, comprendiendo este trabajo los meses de septiembre a noviembre de 2017.

A partir de los nuevos descubrimientos y publicaciones realizadas en materia educativa durante el último año, en los meses que van desde noviembre de 2017 hasta enero de 2018 se procedió a reescribir, actualizar y consolidar definitivamente el apartado relativo al *Marco teórico* de la investigación. Esta medida facilitó la posterior discusión de los resultados desde un enfoque más actual y contextualizado en el marco de la educación del siglo XXI, proceso que, por otro lado, tuvo lugar durante los meses de enero y marzo de 2018.

Finalmente, en el mes de abril se redactaron las conclusiones y desde mayo a agosto el documento se sometió a sucesivas revisiones, quedando depositado definitivamente para su defensa a principios del mes de septiembre de 2018.

7.6 Tratamiento y análisis de datos

Para poder interpretar adecuadamente los datos obtenidos en el marco de la presente investigación es preciso realizar un tratamiento de los mismos

que nos permita identificar relaciones o resultados significativos entre ellos. Se trata, en definitiva, de hacerlos más asequibles.

Como ya se ha venido mencionando en diferentes apartados, el enfoque de esta investigación es mixto, lo que implica considerar la aplicación de métodos cuantitativos y cualitativos para la recopilación y análisis de la información. Con la intención de delimitar el marco de actuación de estos dos enfoques de trabajo, cada uno de los objetivos específicos de la investigación, así como sus correspondientes hipótesis, se corresponden con un tipo de análisis diferente.

De este modo, los cinco primeros objetivos se vinculan con la parte cuantitativa mientras que los cuatro siguientes están orientados hacia un enfoque cualitativo. El primero se vincula directamente con el análisis descriptivo, mientras que el segundo y el tercero se asocian con la elaboración de tablas de contingencia y χ^2 . El cuarto objetivo estudia la significatividad entre las dos variables de escala que se generaron mediante la correlación de Spearman, mientras que el quinto se comprueba mediante el análisis de varianza de Kruskal Wallis. Finalmente, cada uno de los objetivos relativos al análisis cualitativo se estudia mediante los datos y extractos literales extraídos por los distintos instrumentos utilizados a lo largo de la investigación.

7.6.1 Justificación del método mixto

El presente estudio se plantea desde un diseño mixto que combina una primera fase de análisis de carácter cuantitativo con una segunda de carácter cualitativo que incorpora un estudio de caso. La intención principal de esta medida no es otra que la de proporcionar una mayor rigurosidad y confianza a las conclusiones que se deriven de la investigación.

La investigación educativa contiene una serie de particularidades e implicaciones que condicionan el diseño de los estudios que se desarrollan en este ámbito (Bisquerra, coord., 2004; Eggleston, 1979; Phoenix, 1998; etc.). De este modo, el análisis de la realidad escolar desde enfoques cuantitativos puede contribuir a identificar relaciones causales entre las distintas variables estudiadas, lo que permitirá orientar y poner el foco de la investigación sobre indicios relevantes para el objeto de estudio.

Sin embargo, el carácter complejo y multifactorial de la realidad escolar, así como el componente humano que interviene en el proceso (alumnos, profesores, familias, etc.) dificultan en muchos casos la explicación de los resultados obtenidos en la fase cuantitativa. Se requiere una aproximación que permita indagar en el origen de los datos obtenidos más allá de la simple cuantificación. En definitiva, se necesita un enfoque cualitativo.

Para el desarrollo de la presente investigación, se propone combinar ambos enfoques aplicando una metodología de estudio mixta. En este sentido, durante los últimos años este tipo de métodos ha atraído el interés de los investigadores, quienes consideran que puede ser una solución factible a los problemas detectados en torno a la investigación educativa si se aplican de forma rigurosa y reflexiva (Moscoso, 2017). Esta exigencia implica no perder la perspectiva y asegurar la alineación de los dos enfoques aplicados en todo momento.

Para garantizar esta premisa en el marco de la presente investigación se han identificado variables de estudio para la parte cuantitativa que se corresponden y alinean de forma adecuada con las categorías de estudio establecidas para la parte cualitativa. Esta medida proporciona coherencia al proceso y facilita el desarrollo posterior de los procesos vinculados con el contraste y la triangulación de los resultados.

La aplicación de métodos mixtos debe asegurar el equilibrio entre los distintos enfoques utilizados en todo momento, pero especialmente durante la fase de interpretación de los resultados. Así, como señala Hesse-Biber (2010), es preciso que las respuestas de la muestra obtenidas en la fase cuantitativa estén en consonancia con la manera en la que se ha intervenido en la cualitativa, para así asegurar un tratamiento equilibrado de los datos que conducirá a una interpretación razonable y representativa de los mismos.

Este tipo de planteamientos favorecen un acceso más global a la información que permite contextualizar mejor los resultados obtenidos (Denzin & Lincoln, 2007). En este sentido, el carácter auto-perceptivo de las medidas empleadas para la obtención de datos en la fase cuantitativa del presente estudio justifica aún más si cabe la necesidad de aplicar un enfoque mixto. Así, las valoraciones subjetivas acerca de los comportamientos o creencias que uno puede tener podrían no ser todo lo ajustadas que debieran. Sin embargo, también podrían estar influenciadas por factores ocultos que el enfoque cuantitativo podría no haber sido capaz de identificar. La combinación de estos datos con aquellos procedentes del estudio cualitativo permitiría corroborar las conclusiones iniciales o confirmar la presencia de factores intrusos no contemplados previamente.

7.6.2 *Análisis cuantitativo*

Como ya se ha indicado previamente, para la recopilación de información de carácter cuantitativo se emplearon dos cuestionarios validados vinculados con la utilización de *estrategias de control en el estudio (ECE)* y la *percepción de autoeficacia académica general*, ambos adaptados a la edad de los participantes en la investigación.

Los cuestionarios están formados por ítems categóricos/cualitativos contruidos en base a una escala tipo Likert con cinco niveles de conformidad. Fueron cumplimentados tanto al comienzo como al final del curso escolar 2016/2017 por los alumnos de los grupos experimental y de control.

Los valores surgidos a partir estas aplicaciones fueron incorporados a una base de datos generada por el paquete estadístico SPSS 24.0 para MacOS mediante el cual se procedió a su posterior tratamiento.

Análisis descriptivo

Para llevar a cabo este estudio, se tomó como referencia la media estadística de los valores registrados por cada ítem después de las sucesivas aplicaciones de los cuestionarios. El análisis permitió comprobar el punto de partida de ambos grupos en relación a la percepción que los alumnos manifestaron tener acerca de las variables presentadas, así como los cambios experimentados en ella una vez transcurrió el curso.

El estudio no incidió en el nivel de significatividad o potencial estadístico que sí otorga el análisis inferencial, pero sirvió para realizar un primer acercamiento a la cuestión planteada en el primer objetivo específico de la investigación, vinculado con el estudio de la efectividad de la propuesta de intervención aplicada en el grupo experimental.

Análisis inferencial

Para el desarrollo de este segundo tipo de análisis en primer lugar fue necesario estudiar la normalidad de la distribución muestral con la que se trabajaba. Para ello, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n < 50$) que rechazó la hipótesis nula ($p = .000$) confirmando que los datos no se correspondían con parámetros de normalidad. Esta circunstancia, sumada al hecho de contar con una muestra poco numerosa, determinó la necesidad de aplicar pruebas no paramétricas para realizar el estudio inferencial. Entre ellas, cabe señalar el uso de las siguientes técnicas de análisis:

- **Tablas de contingencia y X^2 :** se utilizaron para estudiar los objetivos 2 y 3 de la investigación. Su intención fundamental fue la de comprobar el nivel de significancia entre dos ítems o variables estudiadas, que en el caso que nos ocupa aludieron a distintas estrategias de autorregulación del aprendizaje (estudiadas a partir del cuestionario sobre *estrategias de control en el estudio*).
- **Correlaciones de Spearman:** este análisis se utilizó sobre el objetivo 4 de la investigación, vinculado con el estudio de la relación que existe entre el uso de ciertas estrategias de autorregulación y el incremento

de la percepción de autoeficacia académica. Para ello se construyeron dos variables de escala (cuantitativas) y se cruzaron para comprobar su grado de significación tanto en el grupo control como en el experimental.

- **Análisis de varianza para pruebas no paramétricas (Kruskal Wallis):** esta técnica se empleó para comprobar la relación entre los valores medios registrados por una variable de escala (generada a partir del análisis anterior y vinculada con la utilización de estrategias de autorregulación) y una o más variables categóricas procedentes de los cuestionarios utilizados. Este análisis se aplicó sobre el objetivo 5 para estudiar los resultados del grupo experimental.

7.6.3 Análisis cualitativo

Como complemento al análisis cuantitativo, la presente investigación contempló desde su inicio el desarrollo de una fase cualitativa que se centrara en recopilar otro tipo de datos cuyo contraste con aquellos de carácter cuantitativo asegurara un mayor grado de científicidad del proceso. Las iniciativas desarrolladas en el marco de este análisis están orientadas a estudiar y comprobar los objetivos e hipótesis 6, 7, 8 y 9 de la presente investigación.

El análisis y tratamiento de los datos de carácter cualitativo derivados de esta fase de la investigación fue realizado mediante dos instrumentos diferentes. Así, por un lado, para el tratamiento de las transcripciones procedentes del diario de investigación y de las entrevistas individuales se utilizó el programa informático WEFT QDA 1.0. Para ello, se integraron en el sistema los registros realizados y se fueron vinculando cada uno de ellos con las correspondientes categorías con las que estaban relacionados. Esta medida facilitó su posterior análisis y organización, especialmente a la hora de presentar los datos en el apartado correspondiente.

Por otro lado, para el tratamiento de los datos cualitativos recopilados por otros instrumentos como los formularios para familiares o ciertos registros numéricos integrados en el diario de investigación se utilizó el programa de cálculo Microsoft Excel 16.0. Éste permitió generar informes sencillos de frecuencias y gráficos que simplificaron la presentación de los resultados, así como su posterior interpretación.

La alineación de estos instrumentos con los objetivos y variables estudiados, así como con los instrumentos de carácter cuantitativo empleados previamente quedó asegurada ya durante la fase de diseño, al tener en cuenta para

su construcción una serie de categorías y subcategorías previamente establecidas con la intención de facilitar la recogida de información de la fase cualitativa de la investigación. Son las siguientes:

Categorías cualitativas de la investigación

Para favorecer la estructuración y la organización de la información cualitativa recopilada a lo largo de la investigación, en el marco del presente análisis se han propuesto tres categorías de estudio que se concretan posteriormente en siete subcategorías. Son las siguientes:

Tabla 25: Categorías identificadas para el análisis cualitativo

Categorías	Subcategorías
Hábitos de trabajo autónomo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Planificación estratégica del trabajo</i> • <i>Gestión eficaz del tiempo</i> • <i>Supervisión externa de tareas</i>
Implicación y compromiso hacia el proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Actitud hacia las tareas y la escuela</i> • <i>Responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones escolares</i>
Evaluación formativa y metacognición	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nivel de consciencia acerca de las condiciones de trabajo</i> • <i>Influencia de los instrumentos de evaluación formativa en la percepción de autoeficacia</i>

La elección de éstas y no otras categorías responde a criterios de funcionalidad y eficacia ya que han sido generadas con la intención de satisfacer las necesidades de estudio destacadas en los objetivos de la presente investigación. Además, estas categorías se han diseñado teniendo presente la obligación de asegurar la linealidad con las variables estudiadas durante la fase cuantitativa del presente estudio.

Tabla 26: Alineación entre variables cuantitativas y categorías cualitativas

Variables cuantitativas	Categorías cualitativas
Capacidad de autorregulación Planificación del trabajo	Hábitos de trabajo autónomo Implicación y compromiso hacia el aprendizaje
Percepción de autoeficacia académica	Evaluación formativa y metacognición

Conviene señalar que pese a lo bien delimitadas que se encuentran estas categorías, a lo largo de la investigación se aprovechó cualquier situación del día a día para registrar otras informaciones que a juicio del investigador pudieran ser relevantes para el objeto de estudio de la investigación (incluso aunque éstas no encajaran a priori en ninguna de las categorías establecidas). Esta situación vendría a poner de manifiesto una de las características habituales de la investigación cualitativa que no es otra que su particular estado de construcción permanente, que se va modificando constantemente en función de las situaciones que se van generando. Esta situación, derivada de la variabilidad del objeto de estudio y de sus condicionantes, determina que en este tipo de estudios nunca puedan predecirse todas las variables (Hammersley, 2007).

Sea como fuere para asegurar su comprensión y facilitar el seguimiento de los resultados obtenidos a continuación se describen pormenorizadamente cada una de estas categorías, así como sus correspondientes subcategorías:

- 1. Hábitos de trabajo autónomo:** en esta categoría se recoge todo aquello que tenga que ver con las estrategias que el alumno utiliza para autorregular y controlar su proceso de aprendizaje. La autonomía y la independencia en la realización de tareas son elementos clave que permiten consolidar la personalidad de los alumnos y como consecuencia, garantizan el desarrollo de su iniciativa personal.

En el marco de esta categoría, se estudiarán situaciones vinculadas con el uso de estrategias de autorregulación por parte del alumnado, así como las consecuencias más habituales que se deriven de esta utilización (la organización autónoma de tareas, la gestión eficaz del tiempo, etc.).

Se han establecido tres subcategorías distintas para concretar aún más la tipología de iniciativas que desarrollan los estudiantes en el marco de estos procesos, así como las circunstancias en las que éstas se producen:

- *Planificación estratégica del trabajo:* la planificación consciente de las actuaciones conducentes a lograr un objetivo es uno de los aspectos fundamentales sobre los que se asienta la aparición y el desarrollo de hábitos de trabajo autónomo. La capacidad del estudiante para no depender del adulto (profesor o familiar) a la hora de organizar su trabajo, distribuir tiempos, repartir tareas o establecer referencias temporales para su finalización proporciona al alumno la autonomía suficiente para iniciar procesos de autoaprendizaje.

En esta subcategoría se pretende registrar información que ayude a conocer la dedicación que requiere realizar el seguimiento diario

del trabajo del alumno por parte de las familias (en el contexto doméstico), o los compañeros y el profesor (en el contexto escolar), incorporando asimismo los cambios que se hayan podido detectar en el modelo de supervisión tanto doméstico como escolar en relación a otros cursos anteriores.

- Gestión eficaz del tiempo: la forma en la que los alumnos aprenden a gestionar su tiempo, así como las consecuencias que se derivan de esta habilidad pueden repercutir en la consolidación de los hábitos de trabajo autónomo vinculados con el asentamiento de ciertas funciones ejecutivas. La muestra más evidente de esta utilización más inteligente y eficaz del tiempo disponible se suele manifestar a través de la carga de deberes que los alumnos deben soportar. Si el tiempo que el alumno pasa en la escuela se aprovecha más eficazmente, es probable que esta carga disminuya lo que repercutirá directamente en el bienestar del niño.

En esta subcategoría se registrarán todas las situaciones relacionadas con la utilización que el alumnado realiza del tiempo de trabajo (ya sea escolar o en casa). Se incluirán por tanto menciones relativas al aprovechamiento que los estudiantes realizan de su tiempo, a la evolución detectada en casos o situaciones puntuales o a la variación en el volumen de deberes que se llevan para casa en relación a otros cursos anteriores.

- Supervisión externa de tareas escolares: parece lógico pensar que la progresiva adquisición de hábitos de trabajo autónomo podría afectar a las necesidades de supervisión que presentan los estudiantes. Así pues, un alumno capaz de trabajar de manera independiente, a priori, debería requerir una menor vigilancia o atención por parte de un adulto para realizar de sus tareas correctamente, ya que, por definición, ésta es precisamente la esencia del trabajo autónomo.

En esta subcategoría se pretende registrar información que ayude a conocer la dedicación que requiere realizar el seguimiento diario del trabajo del alumno por parte de las familias (en el contexto doméstico), o los compañeros y el profesor (en el contexto escolar), incorporando asimismo los cambios que se hayan podido detectar en el modelo de supervisión tanto doméstico como escolar en relación a otros cursos anteriores.

- 2. Implicación y nivel de compromiso hacia el proceso de aprendizaje:** Otro de los factores cuyo estudio puede aportar información sobre la forma en

la que el MITAA contribuye a desarrollar la autonomía de los alumnos en contextos educativos es el grado de implicación y compromiso que demuestran hacia el proceso de aprendizaje.

En este sentido, la motivación y, como consecuencia, la actitud con la que los alumnos enfocan la realización de las tareas escolares puede influir notablemente en el compromiso que adquieran hacia su desarrollo y cuanto mayor sea este, mejor y más eficiente será el proceso de aprendizaje.

En esta categoría se analizarán, por un lado, los aspectos vinculados con la actitud del alumno hacia las tareas y la escuela en general. Sin embargo, por otro, se estudiarán los sucesos relevantes asociados con la responsabilidad en el cumplimiento de sus obligaciones escolares. Para ello, se han generado dos subcategorías:

- Actitud hacia el proceso de aprendizaje: el nivel de motivación de los alumnos en la escuela es uno de los condicionantes educativos más estudiados en la literatura especializada. En este caso particular, conocer en qué medida las dinámicas que se han llevado a cabo en el marco del MITAA permiten mejorar o no la actitud de los alumnos hacia la realización de las tareas escolares puede ayudar a comprender mejor las relaciones de causalidad que existen entre este factor y el grado de implicación que manifiestan éstos hacia el proceso de aprendizaje.

En esta subcategoría se recogerán aquellos hechos o situaciones relevantes vinculados con cambios detectados en la motivación de los estudiantes hacia la realización de actividades derivadas de la vida escolar.

- Responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones escolares: uno de los indicadores más representativos del nivel de implicación que presentan los alumnos hacia su proceso de aprendizaje es la responsabilidad que demuestran en el cumplimiento de sus obligaciones escolares. De este modo, los estudiantes comprometidos con su tarea se mostrarán más centrados y a priori, deberían sufrir menos percances a la hora de realizar sus obligaciones (olvidos, errores, etc.). Por el contrario, es esperable que alumnos menos comprometidos demuestren actitudes más despreocupadas y por lo tanto conducentes a desarrollar actitudes negligentes en lo que a la gestión de sus responsabilidades se refiere. Estos aspectos se ven ciertamente influenciados por los niveles de motivación que experimenta el alumno: a mayor motivación, mayor responsabilidad y, por lo tanto, mayor nivel de compromiso.

En esta subcategoría se registrarán todos los hechos relativos al compromiso demostrado por el alumno en relación a su proceso de aprendizaje (incluyendo entre ellos la realización de las tareas escolares). Entre las diversas situaciones que pueden darse cabe señalar olvidos, incumplimientos, o cualquier situación en la que por el contrario, el alumno demuestre un elevado compromiso hacia su realización.

3. **Evaluación formativa y metacognición:** la capacidad que el alumno presenta para analizar de manera realista las condiciones de aprendizaje es un elemento esencial y crítico para el adecuado desarrollo de la autonomía de los estudiantes. De esta forma, un alumno que no disponga de un autoconcepto definido y realista de sí mismo tendrá dificultades para ajustar autónomamente su proceso de aprendizaje a sus características personales (aspectos como el volumen de trabajo o la propia selección de actividades quizá no estén adaptados a su nivel real).

Del mismo modo, un estudiante que no sea capaz de analizar la complejidad de las tareas a desarrollar o que no tenga en cuenta el tiempo disponible para realizarlas tampoco será capaz de diseñar una planificación adecuada a las condiciones de trabajo. Estas situaciones condenan al alumno al fracaso o, en el mejor de los casos, a tener que depender constantemente de la supervisión de un adulto o de un compañero con más capacidad para analizar conscientemente las condiciones de aprendizaje.

Para estructurar la información relacionada con esta categoría se han identificado dos subcategorías destinadas a estudiar, por un lado, el nivel de consciencia con el que los alumnos perciben las situaciones que condicionan su día a día (tanto en contextos escolares como domésticos) y, por otro lado, la influencia que la utilización de dinámicas e instrumentos de evaluación formativa genera sobre la percepción de autoeficacia del alumnado:

- Nivel de consciencia acerca de las condiciones de trabajo: el conocimiento consciente que el estudiante posea acerca de las condiciones en las que se va a producir el proceso de aprendizaje determinará en gran medida el éxito o el fracaso del mismo o, cuando menos, su eficacia. De este modo, un alumno con un elevado conocimiento metacognitivo controlará la forma en la que se produce su aprendizaje, será más consciente de lo que sucede a su alrededor y en definitiva, estará más preparado para aprovechar las oportunidades que se le presenten (ya que llegado el caso, será

capaz de saber qué aspectos de su conducta o del contexto es necesario modificar para alcanzar sus objetivos de la manera más eficaz).

En esta subcategoría se pretende registrar todas aquellas menciones al nivel de conocimiento que el alumno tiene sobre cómo aprende, sobre sus propias capacidades y sobre las posibilidades de éxito que tiene ante las diversas situaciones que se presentan en el contexto escolar.

- *Influencia de los instrumentos de evaluación formativa en la percepción de autoeficacia*: el enfoque de la evaluación formativa pretende proporcionar información relevante al alumno sobre la calidad de su aprendizaje en el mismo momento en el que éste se está produciendo. La utilización regular de instrumentos vinculados con ella debería generar progresivos avances en su capacidad para realizar valoraciones de sus producciones más precisas y ajustadas a la realidad. Como consecuencia de ello, la percepción de autoeficacia de los alumnos debería ir experimentando una evolución similar y paralela asegurando así uno de los pilares fundamentales sobre los que se asienta la capacidad para desarrollar dinámicas de trabajo autónomo.

En esta subcategoría se registrarán aquellas valoraciones que permitan comprobar la semejanza de las expectativas de los alumnos con la realidad. Para ello, además de las observaciones puntuales de los implicados (alumnos, familiares y docente), también se registrará la evolución experimentada por los alumnos en relación a la calidad de sus autoevaluaciones.

Capítulo VIII

Resultados

8.1 Introducción

En el presente apartado se recogen los resultados derivados de las distintas actuaciones llevadas a cabo en el marco de la presente investigación. Para facilitar su acceso y consulta, éstos se presentan respetando la estructura mixta del estudio, diferenciándose por un lado los resultados de carácter cuantitativo y por otro los de carácter cualitativo.

En lo referente a los resultados cuantitativos, cabe señalar que el apartado incorpora un análisis descriptivo derivado de la administración a los estudiantes de los cuestionarios sobre *estrategias de control en el estudio* y *autoeficacia académica*. Igualmente, en este apartado también se incorporan los resultados relativos al análisis inferencial realizado a partir de los datos obtenidos mediante los citados instrumentos. En lo que respecta a los resultados cualitativos, es preciso mencionar que éstos se derivan de la aplicación de instrumentos como los formularios para familiares o el diario del docente-investigador. Se presentan de manera organizada siguiendo las categorías generadas y descritas previamente en apartados anteriores.

8.2 Resultados cuantitativos

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos que ha arrojado la investigación. El apartado se divide atendiendo a dos ámbitos diferenciados. Así, en primer lugar, se afrontará el análisis descriptivo, que permite anticipar una primera imagen de los resultados haciendo uso para ello de los parámetros estadísticos exploratorios habituales (medias, porcentajes desviación típica, etc.).

Este análisis preliminar, sin embargo, es algo superficial y debe ser complementado con un estudio más profundo de las relaciones que se establecen entre los resultados obtenidos. Para ello, a continuación, se recurrirá al análisis inferencial cuyo desarrollo generará distintas producciones que permitirán arrojar luz sobre los resultados alcanzados (tablas de contingencia y χ^2 , correlaciones de Spearman, análisis de la covarianza mediante la prueba Kruskal Wallis, etc.).

8.2.1 Estadística descriptiva

Para efectuar el análisis descriptivo se han tomado en consideración los datos aportados por los cuestionarios administrados a los estudiantes acerca de las *estrategias de control en el estudio* que utilizan habitualmente y su percepción de *autoeficacia académica*. Con la intención de facilitar su consulta, los

resultados se muestran en distintos apartados según pertenezcan a uno u otro instrumento.

El análisis estadístico que se desarrolla en este apartado viene condicionado por el Objetivo 1 de la presente investigación, así como por la comprobación de las hipótesis que de él se derivan:

Objetivo 1 Comprobar cómo repercute en el alumnado la utilización de procesos de autorregulación que impliquen la planificación previa del trabajo y la organización autónoma de las tareas derivados de la aplicación del Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía.

***Hipótesis 1.1** Los estudiantes que han experimentado el Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía emplean con mayor frecuencia estrategias de autorregulación que los estudiantes del grupo control.*

***Hipótesis 1.2** La percepción de autoeficacia que poseen los estudiantes varía más en los integrantes del grupo experimental que en los del grupo control.*

Cuestionario sobre estrategias de control en el estudio

Como ya se ha señalado con anterioridad el presente cuestionario, está constituido por un total de 17 ítems distribuidos en tres bloques: *antes, durante y después del estudio*. La aplicación del mismo busca recopilar información que permita estudiar el comportamiento de la hipótesis 1.1 de la presente investigación.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos por el grupo de control tras la primera aplicación (pretest) y la segunda (postest), así como la diferencia existente entre ambas.

Como puede observarse en la tabla, la mayoría de los valores se incrementan en la segunda aplicación del cuestionario, aunque las diferencias medias no sean excesivamente llamativas. Sin embargo, son destacables los incrementos de 0,95 y 0,85 puntos respectivamente que registran los ítems relacionadas con la *organización previa de tareas* y el *acondicionamiento del espacio de trabajo* respectivamente. Llama la atención el empeoramiento sufrido en ciertos ítems que, si bien no presentan valores demasiado elevados, sí resulta interesante mencionar. Tal es el caso del uso del pensamiento estratégico para el trabajo diario y la voluntad para la resolución de tareas.

Tabla 27: Resultados del grupo control para el cuestionario sobre ECE

	Ítems del cuestionario ECE	Pre	Post	dif.
1	Uso del pensamiento estratégico en el trabajo diario	4,05	4,00	-0,05
2	Uso del pensamiento estratégico en exámenes	3,85	4,20	+0,35
3	División previa del trabajo	3,25	3,75	+0,50
4	Organización previa de tareas	3,35	4,30	+0,95
5	Distribución temporal de tareas	2,60	3,00	+0,40
6	Preparación previa del material	4,35	4,40	+0,05
7	Acondicionamiento del espacio de trabajo	3,80	4,65	+0,85
8	Voluntad para la resolución de tareas	3,00	2,80	-0,20
9	Uso de estrategias para solución de tareas	3,55	3,70	+0,15
10	Iniciativa para resolución autónoma de tareas	4,10	4,60	+0,50
11	Búsqueda de ayuda externa para solución de tareas	4,00	4,20	+0,20
12	Uso de estrategias de estudio para consolidar cont.	4,25	4,45	+0,20
13	Búsqueda de retroalimentación externa	3,65	3,60	+0,05
14	Supervisión autónoma del trabajo	3,65	4,15	+0,50
15	Identificación y consolidación de puntos débiles	3,65	3,75	+0,10
16	Utilización de estrategias de aprend. comprensivo	3,25	3,55	+0,30
17	Uso de estrategias de recuperación	4,10	4,20	+0,10

Tras presentar los resultados arrojados por el grupo control, a continuación, se muestran los relativos a los estudiantes que forman parte del grupo experimental. Todos ellos quedan recogidos en la siguiente tabla:

Tabla 28: Resultados del grupo experimental para el cuestionario sobre ECE

	Ítems del cuestionario ECE	Pre	Post	dif.
1	Uso del pensamiento estratégico en el trabajo diario	4,44	4,40	-0,04
2	Uso del pensamiento estratégico en exámenes	3,91	3,80	-0,11
3	División previa del trabajo	3,73	4,20	+0,47
4	Organización previa de tareas	4,14	4,40	+0,26
5	Distribución temporal de tareas	3,00	3,40	+0,40
6	Preparación previa del material	4,77	4,48	-0,29
7	Acondicionamiento del espacio de trabajo	3,91	4,32	+0,41
8	Voluntad para la resolución de tareas	3,77	4,24	+0,47
9	Uso de estrategias para solución de tareas	3,64	3,56	-0,08
10	Iniciativa para resolución autónoma de tareas	4,45	4,20	-0,25
11	Búsqueda de ayuda externa para solución de tareas	3,86	4,44	+0,58
12	Uso de estrategias de estudio para consolidar cont.	4,09	4,20	+0,11
13	Búsqueda de retroalimentación externa	3,36	3,60	+0,24
14	Supervisión autónoma del trabajo	4,27	4,40	+0,13
15	Identificación y consolidación de puntos débiles	4,09	3,64	-0,45
16	Utilización de estrategias de aprend. comprensivo	3,59	3,52	-0,07
17	Uso de estrategias de recuperación	3,95	4,12	+0,17

A la vista de estos resultados, se identifican hasta 7 ítems que no solo no mejoran los resultados del pretest, sino que los empeoran. En este sentido cabe mencionar por ejemplo la caída de 0,45 puntos en los valores medios registrados para el ítem *identificación y consolidación autónoma de puntos débiles*, o los 0,29 puntos registrados en el relativo a la *preparación del material*.

Igualmente llamativo resulta el hecho de que las mejoras registradas sean en su mayoría muy pequeñas en términos absolutos. Únicamente se podría destacar la mejora de 0,58 puntos en la media relativa al ítem *búsqueda de ayuda externa para la resolución de tareas*, o la de 0,47 puntos registrada para el vinculado con la *división previa del trabajo*.

Tabla 29: Diferencias obtenidas al comparar las aplicaciones del cuestionario ECE

Ítems del cuestionario ECE		Control	Exper.
1	Uso del pensamiento estratégico en el trabajo diario	-0,05	-0,04
2	Uso del pensamiento estratégico en exámenes	+0,35	-0,11
3	División previa del trabajo	+0,50	+0,47
4	Organización previa de tareas	+0,95	+0,26
5	Distribución temporal de tareas	+0,40	+0,40
6	Preparación previa del material	+0,05	-0,29
7	Acondicionamiento del espacio de trabajo	+0,85	+0,41
8	Voluntad para la resolución de tareas	-0,20	+0,47
9	Uso de estrategias para solución de tareas	+0,15	-0,08
10	Iniciativa para resolución autónoma de tareas	+0,50	-0,25
11	Búsqueda de ayuda externa para solución de tareas	+0,20	+0,58
12	Uso de estrategias de estudio para consolidar cont.	+0,20	+0,11
13	Búsqueda de retroalimentación externa	+0,05	+0,24
14	Supervisión autónoma del trabajo	+0,50	+0,13
15	Identificación y consolidación de puntos débiles	+0,10	-0,45
16	Utilización de estrategias de aprend. comprensivo	+0,30	-0,07
17	Uso de estrategias de recuperación	+0,10	+0,17

Tras revisar los resultados recopilados en relación a los grupos en relación al cuestionario sobre *estrategias de control en el estudio* y con la intención de comprobar el comportamiento de la hipótesis 1.1 de la investigación, se considera interesante comparar las diferencias experimentadas por ambos grupos en relación a los ítems planteados.

Los resultados recogidos en la tabla anterior muestran una tendencia favorable al grupo control. En hasta 11 de los 17 ítems estudiados se obtiene una mejora mayor que el grupo experimental.

Aunque los datos son muy similares, es posible destacar las diferencias registradas en ítems como la *organización de tareas*, el *acondicionamiento del espacio*, la *supervisión autónoma del trabajo* o la *identificación y consolidación autónoma de puntos débiles*, todos ellos por encima de los 0,30 puntos.

Si se analizan los valores de ambos grupos de forma colectiva, en cuanto a las medias generales obtenidas en el cuestionario se observa una mejora general tras la segunda aplicación en ambos grupos, siendo esta mejora más acusada en el grupo control. Los valores iniciales son mejores en el grupo experimental, lo que quizá puede haber contribuido a esta situación al tener menos margen de mejora. Atendiendo a las escalas que configuran el cuestionario, los resultados comparados por ítems serían similares (en paréntesis se señala la puntuación acumulada de cada dimensión):

Tabla 30: Resultados acumulados según las dimensiones del cuestionario ECE

	Control			Experimental		
	Pretest	Posttest	Dif.	Pretest	Posttest	Dif.
Planificación	3,60 (25,25)	4,04 (28,30)	+0,44 (+2,95)	3,98 (27,80)	4,14 (29,00)	+0,16 (+1,20)
Supervisión	3,75 (22,55)	3,80 (23,35)	+0,05 (+0,80)	3,86 (23,18)	4,04 (24,24)	+0,18 (+1,06)
Revisión	3,60 (14,65)	3,90 (15,65)	+0,30 (+1,00)	3,97 (15,90)	3,92 (15,68)	-0,05 (-0,22)
TOTAL	3,67 (62,45)	3,95 (67,30)	+0,28 (+4,85)	3,93 (66,95)	4,05 (68,92)	+0,12 (+3,03)

Cuestionario sobre Autoeficacia académica

Por otro lado, en lo que respecta al cuestionario que registra la percepción de *autoeficacia académica* de los estudiantes, cabe recordar que consta de 9 ítems relativos a la opinión que tienen los estudiantes acerca de sus posibilidades de afrontar los desafíos escolares habituales.

La aplicación de este segundo cuestionario viene determinada por la necesidad de comprobar el comportamiento de la hipótesis 1.2 de la investigación.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos por el grupo control en la primera aplicación (pretest) y en la segunda (postest):

Tabla 31: Resultados obtenidos por el grupo control en el cuestionario AA

Ítems del cuestionario AA		Pre	Post	dif.
1	Superación de asignaturas	3,15	3,70	+0,55
2	Comprensión de explicaciones	3,80	4,15	+0,35
3	Autoconfianza	3,75	4,50	+0,75
4	Comprensión de temas	3,55	4,20	+0,65
5	Solución de tareas	3,40	4,40	+1,00
6	Realización de deberes escolares	3,95	4,25	+0,30
7	Consideración como estudiante	3,75	4,15	+0,40
8	Calificaciones del curso	3,90	4,10	+0,20
9	Superación del curso escolar	4,15	4,40	+0,25

De los anteriores datos se destaca, en primer lugar, la mejora que experimentan todos los ítems estudiados resultando llamativos los casos asociados a la *solución de tareas*, la *autoconfianza* o la *comprensión de temas*, todos ellos con valores positivos por encima de los 0,60 puntos.

En lo que respecta al grupo experimental, los resultados para ambas aplicaciones de los cuestionarios quedan recogidas a continuación:

Tabla 32: Resultados obtenidos por el grupo experimental en el cuestionario AA

Ítems del cuestionario AA		Pre	Post	dif.
1	Superación de asignaturas	3,64	4,28	+0,64
2	Comprensión de explicaciones	4,09	4,48	+0,39
3	Autoconfianza	4,18	4,56	+0,38
4	Comprensión de temas	3,64	4,04	+0,40
5	Solución de tareas	3,91	4,28	+0,37
6	Realización de deberes escolares	4,50	4,04	-0,46
7	Consideración como estudiante	4,05	4,32	+0,27
8	Calificaciones del curso	4,18	4,24	+0,06
9	Superación del curso escolar	4,23	4,52	+0,29

En esta ocasión de nuevo, el análisis estadístico nos muestra una tendencia positiva y favorable que denota una mejoría en todos los ítems estudiados excepto en el relativo a la realización de *deberes escolares*, que registra un empeoramiento notable de 0,46 puntos en la media.

Al comparar las diferencias experimentadas por los grupos confrontando los valores registrados en el pretest y en el postest de nuevo, como ya sucedió en el primer cuestionario analizado, las diferencias muestran una mejora más acusada en los valores del grupo de control.

En esta ocasión, resultan llamativos los registros alcanzados por los estudiantes del grupo de control en ítems como la *solución de tareas* y la *realización de deberes escolares*, ambos con diferencias favorables respecto a los alumnos del grupo experimental superiores a 0,60 y 0,80 puntos respectivamente.

Por el contrario, los escasos ítems en los que la mejora ha sido mayor en el grupo experimental (superación de asignaturas, comprensión de explicaciones y superación del curso escolar) apenas se diferencian respecto al avance experimentado por el grupo control (menos de 0,10 puntos en cualquiera de los casos).

Tabla 33: Diferencias obtenidas al comparar las aplicaciones del cuestionario AA

Ítems del cuestionario AA		Pre	Post
1	Superación de asignaturas	+0,55	+0,64
2	Comprensión de explicaciones	+0,35	+0,39
3	Autoconfianza	+0,75	+0,38
4	Comprensión de temas	+0,65	+0,40
5	Solución de tareas	+1,00	+0,37
6	Realización de deberes escolares	+0,30	-0,46
7	Consideración como estudiante	+0,40	+0,27
8	Calificaciones del curso	+0,20	+0,06
9	Superación del curso escolar	+0,25	+0,29

Si se analizan los valores de ambos grupos de forma colectiva, en cuanto a las medias generales obtenidas en el cuestionario sobre autoeficacia académica se observa una mejora general tras la segunda administración en ambos grupos, siendo esta mejora más acusada en el grupo control (que no recibió tratamiento).

Los valores iniciales son mejores en el grupo experimental, lo que quizá puede haber contribuido a esta situación al tener menos margen de mejora:

Tabla 34: Resultados acumulados según la escala del cuestionario AA

	Control			Experimental		
	Pretest	Posttest	Dif.	Pretest	Posttest	Dif.
Cuestionario AA	3,71 (0,854)	4,20 (0,783)	+0,49	4,06 (0,588)	4,30 (0,783)	+0,24

8.2.2 Estadística inferencial

Tras presentar los resultados relativos al análisis descriptivo a continuación se abordará el análisis inferencial. Para ello, se presentarán en un primer momento los datos obtenidos al aplicar un estudio basado en tablas de contingencia y χ^2 . Más adelante se abordará el análisis de correlaciones de Spearman. Y finalmente, se mostrarán los resultados obtenidos a partir del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal Wallis.

Tablas de contingencia y χ^2

Para determinar la relación que existe entre dos ítems categóricos se ha utilizado el análisis χ^2 . Los datos que se han tomado para llevar a cabo el estudio estadístico de estos objetivos fueron obtenidos a partir de la segunda aplicación (postest) del cuestionario sobre *estrategias de control en el estudio* en los grupos control y experimental.

Dicho estudio ha sido aplicado a las hipótesis que se derivan de los objetivos 2 y 3 de la presente investigación. El objetivo 2 está enfocado al análisis de las relaciones que se establecen entre distintas estrategias de aprendizaje autorregulado en el grupo control:

Objetivo 2 Valorar la relación que existe entre las distintas estrategias de aprendizaje autorregulado que utilizan los estudiantes del grupo control antes, durante y después del trabajo.

Hipótesis 2.1 *Los estudiantes del grupo control que ordenan las actividades antes de comenzar, no suelen dividir el trabajo en varias partes para que les resulte más fácil abordarlo.*

Hipótesis 2.2 *Los estudiantes del grupo control que identifican sus puntos débiles y se esfuerzan por reforzarlos, no suelen solicitar ayuda externa con frecuencia.*

Hipótesis 2.3 *Los estudiantes del grupo control que intentan relacionar lo que aprenden con lo que ya sabían antes no suelen revisar su trabajo al acabar para detectar posibles errores.*

Mientras que, por su parte, el objetivo nº 3 estudia estos mismos condicionantes, pero en esta ocasión orientando el foco hacia los alumnos del grupo experimental:

Objetivo 3

Valorar la relación que existe entre las distintas estrategias de aprendizaje autorregulado que utilizan los estudiantes del grupo experimental antes, durante y después del trabajo.

Hipótesis 3.1 *Los estudiantes del grupo control que ordenan las actividades antes de comenzar, también suelen dividir el trabajo en varias partes para que les resulte más fácil abordarlo.*

Hipótesis 3.2 *Los estudiantes del grupo experimental que identifican sus puntos débiles y se esfuerzan por reforzarlos, también suelen solicitar ayuda externa con frecuencia.*

Hipótesis 3.3 *Los estudiantes del grupo experimental que intentan relacionar lo que aprenden con lo que ya sabían antes también suelen revisar su trabajo al acabar para detectar posibles errores.*

Tras recordar ambos, se comenzará mostrando los resultados relativos al objetivo 2, iniciando en primer lugar el estudio de la hipótesis 2.1:

Tabla 35: Tabla de contingencia y χ^2 para hipótesis 2.1 de la investigación

A) Muy en desacuerdo B) En desacuerdo C) Ni ac. ni desacuerdo D) De acuerdo E) Muy de acuerdo		Antes de empezar suelo ordenar las actividades que tengo que hacer					%	Total	χ^2	p
		A	B	C	D	E				
Suelo dividir la tarea, trabajo o estudio para que me resulte más fácil	A	0	0	5	0	5	10	17,836 ^a	.121	
	B	0	0	0	5	0	5			
	C	0	5	5	15	0	25			
	D	0	0	0	5	15	20			
	E	0	0	5	0	35	40			
%	Total	0	0	30	20	55	100			

a. 20 casillas (100%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

Los resultados muestran que no existe una relación significativa entre la organización previa de las actividades a realizar y la división de las tareas en partes, en los alumnos del grupo control, ya que $p > .05$ ($\chi^2_{(20)} = 17,036^a$, $p = .121$).

Estos datos son consecuencia de una dispersión elevada de respuestas. En este sentido, cabe señalar que esta variabilidad es especialmente relevante en relación a la división de las tareas, ya que se registraron respuestas en todos los niveles propuestos, mientras que, por el contrario, en el caso de la afirmación relacionada con la organización de actividades tan solo se recogieron en tres.

Continuando con el estudio del objetivo nº 2 se abordará a continuación el análisis de la hipótesis 2.2:

Tabla 36: Tabla de contingencia y χ^2 para hipótesis 2.2 de la investigación

A) Muy en desacuerdo B) En desacuerdo C) Ni ac. ni desacuerdo D) De acuerdo E) Muy de acuerdo		<i>Quando estudio suelo repasar varias veces las cosas que me cuesta entender o que se me dan peor</i>					%	χ^2	p
		A	B	C	D	E			
<i>Quando no logro resolver una tarea por mí mismo, acudo a otras personas o libros para que me ayuden</i>	A	0	0	5	0	0	5	17,836 ^a	.121
	B	0	0	0	0	0	0		
	C	0	0	5	0	10	15		
	D	0	0	5	15	10	30		
	E	0	0	0	10	40	50		
%	Total	0	0	15	25	60	100		

a. 11 casillas (91,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,15.

Los datos recogidos en la tabla anterior permiten comprobar que no existe una relación significativa entre las variables estudiadas ya que $p > .05$ ($\chi^2_{(20)} = 11,600^a$, $p = .072$).

Las respuestas proporcionadas por los alumnos del grupo control muestran que un 40% manifiesta estar “muy de acuerdo” con las afirmaciones presentadas, incrementándose estos valores hasta el 80 y el 85% respectivamente si tenemos en cuenta también a aquellos alumnos que señalan sentirse “de acuerdo” con alguna de ellas o con las dos.

No obstante, el nivel de significación detectado no permite asegurar una relación directa y significativa entre la utilización de estrategias de estudio que incidan en el refuerzo de los puntos débiles y la solicitud de ayuda externa ante situaciones problemáticas.

Finalmente, en lo que respecta al objetivo nº 2, únicamente restaría analizar los datos derivados del análisis de la hipótesis 2.3:

Tabla 37: Tabla de contingencia y χ^2 para hipótesis 2.3 de la investigación

A) Muy en desacuerdo B) En desacuerdo C) Ni ac. ni desacuerdo D) De acuerdo E) Muy de acuerdo		Cuando termino de trabajar intento relacionar lo que acabo de aprender con lo que ya sabía antes					%	Total	χ^2	p
		A	B	C	D	E				
Cuando termino de trabajar suelo revisar todo para ver si tengo algún fallo	A	0	0	0	0	0	0	9,074 ^a	.430	
	B	0	0	5	0	5	10			
	C	0	0	5	0	10	15			
	D	0	0	20	5	0	25			
	E	0	15	15	5	15	50			
%	Total	0	15	45	10	30	100			

a. 16 casillas (100%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,20.

A la vista de los datos recogidos en la tabla anterior, parece quedar clara la ausencia de una relación significativa entre las variables estudiadas ya que $p > .05$ ($\chi^2_{(20)} = 9,074^a$, $p = .430$). Esto implica que las estrategias de aprendizaje comprensivo que utilizan los alumnos del grupo control no influyen de manera directa en su costumbre de revisar su trabajo para detectar posibles errores.

Estos resultados parecen estar explicados por la cierta dispersión de respuestas detectadas. Entre los datos obtenidos destacan valores muy bajos de

alumnos que se muestran “*muy de acuerdo*” con ambas opciones al mismo tiempo (tan solo un 15%). Estos valores tampoco mejoran demasiado aun considerando también a aquellos alumnos que se hayan mostrado “*de acuerdo*” ante alguna o ambas afirmaciones, ya que en este caso tan solo ascienden al 25%.

Tras revisar los resultados arrojados por el estudio inferencial asociado con el análisis χ^2 de las hipótesis vinculadas al objetivo 2, a continuación se pasará a reflejar en las correspondientes tablas de contingencia los datos obtenidos en relación a las hipótesis dependientes del objetivo 3, comenzando el análisis por la hipótesis 3.1:

Tabla 38: Tabla de contingencia y χ^2 para hipótesis 3.1 de la investigación

A) Muy en desacuerdo B) En desacuerdo C) Ni ac. ni desacuerdo D) De acuerdo E) Muy de acuerdo		<i>Antes de empezar, suelo ordenar las actividades que tengo que hacer</i>					%	χ^2	p
		A	B	C	D	E			
<i>Suelo dividir la tarea, trabajo o estudio para que me resulte más fácil</i>	A	0	0	0	0	0	0	19,408 ^a	.013
	B	0	0	0	0	0	0		
	C	4	4	4	0	0	12		
	D	0	0	4	8	24	36		
	E	0	0	4	20	28	52		
%	Total	4	4	12	28	52	100		

a. 14 casillas (93,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,12.

Como se puede observar, el hecho de que los alumnos del grupo experimental ordenen las actividades antes de ponerse a trabajar influye significativamente en la utilización de estrategias de autorregulación como la división de la tarea en partes para hacerla más asequible, ya que $p < .05$ ($\chi^2_{(25)} = 19,408^a$, $p = .013$).

A partir de los datos que se muestran en la tabla parece ser que la relación viene determinada porque el 28% de la muestra que manifiesta estar “*muy de acuerdo*” con ambas afirmaciones. En este sentido también es destacable el

elevado porcentaje combinado de alumnos (80%) que manifiesta sentirse simultáneamente “*muy de acuerdo*” o “*de acuerdo*” ante las dos afirmaciones presentadas (un 84% para la afirmación relativa a dividir el trabajo en partes y un 80% en relación a la ordenación previa de las tareas).

Continuando con el estudio del objetivo nº 3, a continuación se mostrará los resultados derivados del análisis de la hipótesis 3.2:

Tabla 39: Tabla de contingencia y χ^2 para hipótesis 3.2 de la investigación

A) Muy en desacuerdo B) En desacuerdo C) Ni ac. ni desacuerdo D) De acuerdo E) Muy de acuerdo		Cuando estudio suelo repasar varias veces las cosas que me cuesta entender o que se me dan peor					%					
		A	B	C	D	E						
Cuando no logro resolver una tarea por mí mismo, acudo a otras personas o libros para que me ayuden	A	0	0	0	0	0	0	<table border="1"> <thead> <tr> <th>χ^2</th> <th>p</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>14,583^a</td> <td>.024</td> </tr> </tbody> </table>	χ^2	p	14,583 ^a	.024
	χ^2	p										
	14,583 ^a	.024										
	B	0	0	0	0	0	0					
	C	0	8	0	0	4	12					
D	0	4	4	16	8	32						
E	0	0	0	20	36	56						
%	Total	0	12	4	36	48	100					

a. 14 casillas (93,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,12.

A partir de los datos que se muestran en la tabla anterior de nuevo en esta ocasión podemos observar una relación significativa entre las dos variables analizadas, ya que $p < .05$ ($\chi^2_{(25)} = 14,583^a$, $p = .024$). Esta circunstancia nos permite asegurar que en el caso estudiado los estudiantes que repasan y refuerzan sus puntos débiles también suelen ser quienes en mayor medida solicitan ayuda externa cuando no son capaces de hacerlo.

Esta situación parece estar explicada porque el 36% de los integrantes de la muestra reconoce sentirse “*muy de acuerdo*” simultáneamente con las dos afirmaciones presentadas, dato que se eleva hasta el 80% si se consideran las respuestas que se muestran “*de acuerdo*” o “*muy de acuerdo*” ante ambas variables.

Finalmente, en lo que respecta al estudio del objetivo nº 3 únicamente resta mostrar los resultados derivados del análisis de la hipótesis 3.3, los cuales aparecen recogidos a continuación:

Tabla 40: Tabla de contingencia y χ^2 para hipótesis 3.3 de la investigación

A) Muy en desacuerdo B) En desacuerdo C) Ni ac. ni desacuerdo D) De acuerdo E) Muy de acuerdo		Cuando termino de trabajar intento relacionar lo que acabo de aprender con lo que ya sabía antes					%	χ^2	p
		A	B	C	D	E	Total		
Cuando termino de trabajar suelo revisar todo para ver si tengo algún fallo	A	0	0	0	0	0	0	18,750 ^a	.016
	B	0	0	0	0	0	0		
	C	4	0	12	0	0	16		
	D	4	0	8	16	0	28		
	E	0	12	4	16	24	56		
%	Total	8	12	24	32	24	100		

a. 15 casillas (100%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,32.

Es estudio de esta nueva hipótesis arroja resultados significativos entre las variables analizadas, ya que $p < .05$ ($\chi^2_{(25)} = 18,750^a$, $p = .016$).

El 24% de los alumnos se muestran “*muy de acuerdo*” con las dos afirmaciones presentadas de forma simultánea. El porcentaje combinado de alumnos que manifiestan su conformidad mediante las respuestas “*de acuerdo*” o “*muy de acuerdo*” ante las dos manifestaciones al mismo tiempo se eleva hasta el 56%.

Estos resultados, algo más bajos que en anteriores hipótesis, pueden estar generados por la desigual distribución de respuestas ante ambas variables. Así, el 84% afirman estar “*de acuerdo*” o “*muy de acuerdo*” con el desarrollo de estrategias conducentes a revisar el trabajo antes de entregarlo, mientras que tan solo el 56% hace lo propio en relación a las estrategias de aprendizaje comprensivo que implican relacionar lo aprendido con lo que ya se sabía.

A modo de resumen del estudio realizado sobre los objetivos 2 y 3, a continuación se recogen los niveles de significación encontrados entre las distintas variables estudiadas en cada una de las hipótesis vinculadas a ellos:

Tabla 41: Resumen de valores obtenidos a partir del estudio de los objetivos 2 y 3

Hipótesis	Ítems cruzados	Control		Experimental	
		χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>
2.1 y 3.1	<i>Antes de empezar, suelo ordenar las actividades que tengo que hacer</i>	17,836 ^a	.121	19,408 ^a	.013
	<i>Suelo dividir la tarea, trabajo o estudio para que me resulte más fácil</i>				
2.2 y 3.2	<i>Cuando estudio suelo repasar varias veces las cosas que me cuesta entender o que se me dan peor</i>	11,600 ^a	.072	14,583 ^a	.024
	<i>Cuando no logro resolver una tarea por mí mismo, acudo a otras personas o libros para que me ayuden</i>				
2.3 y 3.3	<i>Cuando termino de trabajar intento relacionar lo que acabo de aprender con lo que ya sabía antes</i>	9,074 ^a	.430	18,750 ^a	.016
	<i>Cuando termino de trabajar suelo revisar todo para ver si tengo algún fallo</i>				

Como queda reflejado en la tabla anterior los ítems cruzados en el estudio de las hipótesis de los objetivos 2 y 3 han arrojado valores significativos en los tres casos para el grupo experimental, pero no así para el grupo control.

Será preciso interpretar con mayor detenimiento y profundidad estos valores ya que podrían ser atribuidos a un posible efecto del tratamiento que han recibido los estudiantes pertenecientes al grupo experimental.

Correlaciones

Tras reflejar los resultados obtenidos al aplicar el análisis χ^2 a los datos recopilados, a continuación abordaremos el análisis de correlaciones. El desarrollo de este nuevo análisis implica realizar comparaciones entre las medias de diferentes variables de escala.

Este estudio ha sido aplicado para valorar las hipótesis derivadas del objetivo 4 de la presente investigación:

Objetivo 4 Establecer el grado de relación que existe entre la capacidad para autorregular el trabajo y la percepción de autoeficacia académica experimentada por los estudiantes.

Hipótesis 4.1 *Cuanto más frecuente es el uso de estrategias de autorregulación por parte de los alumnos del grupo control, más elevada es su percepción de autoeficacia académica.*

Hipótesis 4.2 *Cuanto más frecuente es el uso de estrategias de autorregulación por parte de los alumnos del grupo experimental, más elevada es su percepción de autoeficacia académica.*

Para la obtención de los datos que serán objeto de este estudio en esta ocasión, se recurrirá a dos cuestionarios distintos: uno vinculado con las *estrategias de control en el estudio* (Hernández y García, 1995) y otro destinado a analizar la *Percepción de autoeficacia académica* (Torres, 2006).

Ambos instrumentos están contruidos con ítems cuya respuesta tiene un formato categórico (*muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, etc.*), por lo que para poder proceder al análisis de correlaciones se requiere transformar algunas de estas variables categóricas en variables ordinales.

Teniendo en cuenta la redacción del objetivo 4 así como sus correspondientes hipótesis, en primer lugar se generó una variable de escala denominada "*Capacidad de autorregulación*" a partir de siete variables categóricas, representadas cada una por un ítem del cuestionario sobre *estrategias de control en el estudio* (Hernández y García, 1995).

El valor de esta nueva variable es el resultado de calcular la media aritmética de los valores vinculados a las variables categóricas tenidas en cuenta para su construcción.

Tabla 42: Variables categóricas utilizadas para crear la nueva variable de escala “Capacidad de autorregulación”

VARIABLES CATEGÓRICAS	ÍTEM DEL CUESTIONARIO
División del trabajo	<i>Suelo dividir la tarea, trabajo o estudio en varias partes para que me resulte más fácil.</i>
Organización previa de tareas	<i>Antes de empezar, suelo ordenar las actividades que tengo que hacer</i>
Planificación temporal	<i>Suelo repartir el tiempo disponible entre las tareas que tengo que hacer</i>
Acondicionamiento del espacio de trabajo	<i>Procuro trabajar en un sitio tranquilo y sin distracciones.</i>
Iniciativa personal para la resolución de tareas	<i>Cuando tengo dudas sobre cómo resolver una actividad lo primero que hago es intentar solucionarla por mí mismo</i>
Repaso de puntos débiles	<i>Cuando termino de trabajar intento repasar de nuevo lo que se me da peor.</i>
Aprendizaje comprensivo	<i>Cuando termino de trabajar intento relacionar lo que acabo de aprender con lo que ya sabía de antes.</i>

Las variables categóricas seleccionadas para generar la variable de escala vinculada con la “capacidad de autorregulación” han sido aquellas que se vinculan de un modo más representativo con las actuaciones desarrolladas en el marco de aplicación del MITAA en el grupo experimental.

La intención de este análisis es comprobar hasta qué punto las iniciativas llevadas a cabo afectan o tienen relación con otros ámbitos de la personalidad del alumnado que las recibe como, por ejemplo, la percepción de autoeficacia.

Para ello, ha sido necesario generar una segunda variable de escala a la que se ha denominado “Percepción de autoeficacia académica”. En su construcción se han considerado nueve variables categóricas dependientes de otros tantos ítems, incorporados todos ellos en el cuestionario destinado a medir la *Autoeficacia académica* (Torres, 2006).

Tabla 43: Variables categóricas utilizadas para crear la nueva variable de escala "Percepción general de autoeficacia"

Variables categóricas	Ítem del cuestionario
Superación de asignaturas	<i>Pienso que puedo superar fácilmente las asignaturas de este curso.</i>
Comprensión de explicaciones	<i>Sé que puedo comprender todo lo que me va a explicar mi profesor en clase.</i>
Autoconfianza	<i>Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso.</i>
Comprensión de temas	<i>Creo que puedo comprender todos los temas que me expliquen durante el curso (incluso los difíciles).</i>
Solución de tareas	<i>Pienso que puedo resolver los ejercicios o actividades que me propongan durante las clases.</i>
Realización de deberes escolares	<i>Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, sé que voy a hacerlo bien.</i>
Consideración como estudiante	<i>Siento que soy un buen estudiante.</i>
Calificaciones del curso	<i>Creo que voy a sacar muy buenas notas en las evaluaciones de este curso.</i>
Superación del curso escolar	<i>En general creo que voy a poder superar este curso satisfactoriamente.</i>

En esta ocasión, la selección de variables afecta a todos los ítems del cuestionario empleado, ya que se considera que todos ellos son representativos de distintas facetas que pueden afectar a la percepción de autoeficacia académica del alumnado. De nuevo, como sucedía en el caso anterior, el valor de esta nueva variable de escala vendrá determinado por la media aritmética de los resultados de cada una de las variables categóricas que la han generado.

Tras aclarar los aspectos relativos a la transformación de variables categóricas en variables de escala, a continuación se mostrarán los resultados del análisis de correlaciones entre ambas para el cual se ha tomado como referencia el coeficiente de correlación de Spearman.

En primer lugar, se abordará el estudio de la hipótesis 4.1., cuyos resultados quedan recogidos a continuación:

Tabla 44: Correlaciones entre las variables transformadas "Percepción general de autoeficacia académica" y "Capacidad de autorregulación" en el grupo control

Correlaciones	Percepción de autoeficacia académica	Capacidad de autorregulación
Coefficiente de correlación (Rho de Spearman)	1,000	.348
Sig. (bilateral)	.	.133
N	20	20

Como se puede observar el análisis arroja un r positivo ($r_{(20)} = .348$) que, sin embargo, no puede demostrar una correlación significativa en el nivel 0,05 (bilateral) para las variables analizadas, ya que $p = .133$. A partir de estos resultados podemos afirmar que al menos, en el caso de los alumnos del grupo control, la capacidad de autorregulación que demuestran mediante la aplicación de las estrategias de aprendizaje autónomo que se han considerado para construir la variable de escala no está relacionada significativamente con niveles elevados de percepción de autoeficacia académica.

El análisis descriptivo de las variables estudiadas para el grupo control no obstante muestra resultados elevados en ambos casos, ya que como puede observarse en la tabla que aparece a continuación los valores registrados se encuentran entre el 3 y el 4 en el caso de la *capacidad de autorregulación* (vinculado con los niveles "ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "de acuerdo") y el 4 y el 5 en el caso de la *percepción general de autoeficacia académica* (asociado a los niveles "de acuerdo" y "Muy de acuerdo").

Tabla 45: Valores medios registrados por los estudiantes del grupo control en las variables generadas

	Media	Desviación típica	N
Capacidad de autorregulación	3,9429	,6671	20
Percepción de autoeficacia	4,2056	,5455	20

A continuación, se procederá a mostrar los resultados derivados del estudio de la hipótesis 4.2:

Tabla 46: Correlaciones entre las variables transformadas “Percepción general de autoeficacia académica” y “Capacidad de autorregulación” en el grupo experimental

Correlaciones	Percepción de autoeficacia académica	Capacidad de autorregulación
Coefficiente de correlación (Rho de Spearman)	1,000	.432
Sig. (bilateral)	.	.031
N	25	25

Como se puede observar, el análisis arroja un r positivo ($r_{(25)} = .432$) cuya correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral) para las variables estudiadas, ya que $p = .031$. Esto nos lleva a asegurar que la capacidad de autorregulación, que demuestra el alumnado del grupo experimental mediante la aplicación de las estrategias de aprendizaje autónomo consideradas para construir la variable de escala analizada, está relacionada directa y significativamente con la aparición de niveles elevados de percepción de autoeficacia académica.

A partir de la estadística descriptiva de las variables estudiadas para el grupo experimental podemos confirmar que los resultados obtenidos son elevados en ambos casos teniendo en cuenta que el máximo valor esperable es 5 y que el rango de respuesta se situó entre el 3 y el 4 en el caso de la *capacidad de autorregulación* (vinculado con los niveles “*ni de acuerdo ni en desacuerdo*” y “*de acuerdo*”) y 4 y 5 en el caso de la *percepción general de autoeficacia académica* (asociado a los niveles “*de acuerdo*” y “*Muy de acuerdo*”).

Tabla 47: Valores medios registrados por los estudiantes del grupo experimental en las variables generadas

	Media	Desviación típica	N
Capacidad de autorregulación	3,9543	,6671	25
Percepción de autoeficacia	4,3067	,5455	25

Análisis de la varianza

Para finalizar con el análisis inferencial de los datos recopilados recogidos durante la investigación, a continuación se procederá a mostrar los resultados que arroja la aplicación del análisis de la varianza no paramétrico.

Este tipo de estudio se propone para comprobar si existen diferencias entre las medias de dos grupos independientes. Para desarrollar este análisis existen distintos protocolos siendo el más habitual la realización de ANOVA de un factor. Sin embargo, dadas las características de la muestra con la que se cuenta (muestra poco numerosa, no asegura distribución normal, etc.) finalmente se ha optado por analizar los datos a partir de Kruskal-Wallis para pruebas no paramétricas. Esta prueba permite comparar una variable de escala con una variable categórica.

En esta ocasión este análisis se aplicará para estudiar el comportamiento del objetivo 5 de la investigación, del que a su vez dependen dos hipótesis de trabajo (5.1 y 5.2):

Objetivo 5

Analizar, en el grupo experimental, la relación que existe entre la capacidad para planificar el trabajo y la percepción de autoeficacia académica con la capacidad para trabajar en un sitio tranquilo, la solicitud de opiniones externas acerca de la calidad del trabajo, la autosupervisión de las tareas, la conciencia de que se es un buen estudiante y el repaso autónomo de puntos débiles.

***Hipótesis 5.1** Los estudiantes que se planifican mejor trabajan en sitios tranquilos, suelen solicitar la opinión de otros acerca de su trabajo, pero les cuesta repasar la tarea para detectar errores antes de entregarla.*

***Hipótesis 5.2** Los estudiantes con mayor percepción de autoeficacia tienen más interiorizado que son buenos estudiantes y suelen utilizar con mayor frecuencia estrategias destinadas a reforzar sus puntos débiles.*

Para poder llevar a cabo las comprobaciones necesarias, en esta ocasión se han utilizado los datos aportados por los cuestionarios vinculados con las *estrategias de control en el estudio* (Hernández y García, 1995) y la *percepción de autoeficacia académica* (Torres, 2006). Como ya se mencionó anteriormente, ambos instrumentos contienen ítems categóricos por lo que para poder lanzar el análisis según los criterios establecidos ha sido necesario generar varias variables de escala a partir de estos.

En este sentido, en primer lugar, se ha construido una variable denominada “*planificación del trabajo*” que pretende medir la percepción que los alumnos reflejan acerca de su capacidad para aplicar estrategias conducentes a organizar, planificar y prever distintas circunstancias que puedan afectar a su trabajo. Para generarla se han tomado como referencia varios ítems incluidos en el cuestionario sobre *estrategias de control en el estudio* referidos a las acciones que el alumno realiza “*antes del trabajo*”. Se considera que, dado su carácter previo, son estos ítems quienes en mayor medida reflejan la capacidad de planificación que posee el alumno (ya que por definición la planificación es una acción previa a la realización del trabajo).

El valor final de la variable de escala generada se obtiene a partir de la media aritmética de las variables que se han tenido en cuenta en su construcción, las cuales quedan recogidas en la siguiente tabla:

Tabla 48: Variables categóricas utilizadas para crear la nueva variable de escala “Planificación del trabajo”

Variables categóricas	Ítem del cuestionario
Pensamiento estratégico para el trabajo	<i>Antes de ponerme a trabajar pienso en lo que tengo que hacer (actividades, tiempo que tengo para hacerlas, etc.).</i>
División del trabajo	<i>Suelo dividir la tarea, trabajo o estudio en varias partes para que me resulte más fácil.</i>
Organización previa de tareas	<i>Antes de empezar, suelo ordenar las actividades que tengo que hacer</i>
Planificación temporal	<i>Suelo repartir el tiempo disponible entre las tareas que tengo que hacer</i>
Preparación del material	<i>Suelo preparar los materiales que voy a necesitar antes de ponerme a trabajar (libros, cuadernos, estuche, etc.).</i>
Espacio de trabajo	<i>Procuro trabajar en un sitio tranquilo y sin distracciones.</i>

De entre los siete ítems que el cuestionario incorpora en la sección “*antes del trabajo*”, cabe destacar que únicamente no se ha tenido en cuenta el

ítem 2, que hace referencia a la preparación de exámenes (“*al preparar un examen siempre pienso cómo sería mejor hacerlo*”). En este caso, nos interesaba medir la capacidad de planificación general del alumno y este ítem tan concreto, centrado en una situación tan puntual como es un examen, podría distorsionar la media innecesariamente. Además, la redacción del enunciado tampoco es demasiado clara y podría generar confusión entre los participantes teniendo en cuenta la escasa edad de los mismos.

Por otro lado, para estudiar el objetivo 5 y sus hipótesis, también será preciso hacer uso en algún momento de otra variable de escala, que en este caso ya habrá sido generada previamente durante el análisis de correlaciones, como es la “*percepción de general de autoeficacia académica*”.

En este sentido, para el análisis de la hipótesis 5.1 se cruzará la variable de escala (*capacidad de planificación*) que actuará como variable independiente, con variables categóricas procedentes del cuestionario sobre *estrategias de control en el estudio* (*espacio de trabajo, opinión externa, auto-revisión*) que lo harán como variables dependientes:

Tabla 49: Análisis de varianza entre la variable generada “Capacidad de planificación” y las variables “Espacio de trabajo”, “Opinión externa” y “Auto-revisión”

	Espacio de trabajo	Opinión externa	Auto-revisión
	<i>Procuro trabajar en un sitio tranquilo y sin distracciones</i>	<i>Cuando trabajo suelo preguntar a otros (profesores, padres o compañeros) si lo estoy haciendo bien</i>	<i>Cuando termino de trabajar suelo revisar todo para ver si tengo algún fallo</i>
Chi-cuadrado	7,896	11,112	4,120
gl	3	3	3
Sig. asintótica	,048	,011	,249

Kruskal Wallis realizado tomando como variable de agrupación la “capacidad de planificación”.

Los resultados que arroja el análisis inferencial de la varianza parecen demostrar la existencia de diferencias significativas entre alguna de las medias analizadas. Así pues, a la vista de los datos recogidos en la tabla, se puede afirmar que la *capacidad de planificación* es un factor que influye directa y signifi-

cativamente tanto en la elección de espacios de trabajo que favorecen el aprendizaje ($\chi^2_{(25)} = 7,896^a$, $p = .048$), como en el uso recurrente de opiniones externas para comprobar la calidad del trabajo ($\chi^2_{(25)} = 11,112^a$, $p = .011$). Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas al comparar la variable categórica *autosupervisión* con el factor utilizado ($\chi^2_{(25)} = 4,120^a$, $p = .249$), por lo que podemos afirmar que la *capacidad de planificación* no determina la frecuencia con la que el alumno aplica estrategias destinadas a comprobar posibles errores.

Por otro lado, para el análisis de la hipótesis 5.2 se cruzará la variable de escala generada previamente (*percepción de autoeficacia académica*) que actuará como variable independiente, con las variables categóricas procedentes de los cuestionarios sobre *estrategias de control en el estudio* y *autoeficacia académica (repaso de puntos débiles y consideración como estudiante, respectivamente)* que lo harán como variables dependientes:

Tabla 50: Análisis de varianza entre la variable “Autoeficacia académica” y las variables “Consideración como buen estudiante” y “Repaso de puntos débiles”

	Consideración como estudiante	Repaso de puntos débiles
	<i>Siento que soy un buen estudiante.</i>	<i>Cuando estudio suelo repasar varias veces las cosas que me cuesta entender o que se me dan peor.</i>
Chi-cuadrado	11,433	6,347
gl	2	2
Sig. asintótica	,003	,042

Kruskal Wallis realizado tomando como variable de agrupación la “Autoeficacia académica”.

Los resultados que arroja el análisis de nuevo vuelven a demostrar diferencias significativas entre las medias comparadas. Así, a partir de los datos recogidos en la tabla anterior podemos asegurar que la *percepción general de autoeficacia académica* es un factor que afecta directa y significativamente tanto a la consideración que el alumno tiene de sí mismo como buen estudiante ($\chi^2_{(25)} = 11,433^a$, $p = .003$) como a la frecuencia con la que desarrolla estrategias de repaso para consolidar sus puntos débiles ($\chi^2_{(25)} = 6,347^a$, $p = .042$).

8.3 Resultados cualitativos

Tras presentar los resultados cuantitativos en el apartado anterior, llega el momento de pasar a describir la información de carácter cualitativo que ha sido recopilada en el marco de la presente investigación.

El presente apartado se ha estructurado siguiendo las categorías cualitativas establecidas previamente en el apartado 7.6.3: (1) *Hábitos de trabajo autónomo*, (2) *Implicación y compromiso hacia el proceso de aprendizaje* y (3) *Evaluación formativa y metacognición*.

Para facilitar el seguimiento de las iniciativas desarrolladas y al mismo tiempo, evidenciar la alineación de todo el proceso llevado a cabo, en cada uno de estos subapartados se señalarán los objetivos e hipótesis de la investigación vinculados con los resultados que se muestran (como ya se hizo anteriormente en el apartado de resultados cuantitativos).

De igual manera, en todo momento se especificará el origen de cada registro o información aportada utilizando para ello la codificación de instrumentos recogida en el apartado 7.4.3.

En el marco del presente análisis se han llevado a cabo procedimientos vinculados con el cruce de las categorías y subcategorías generadas, con la intención de concretar y asegurar una mayor especificidad de los resultados obtenidos.

8.3.1 Hábitos de trabajo autónomo

En esta categoría se analizan los aspectos relativos a la progresiva adquisición de hábitos de trabajo autónomo por parte de los estudiantes. Del análisis de esta incipiente voluntad o tendencia (a veces consciente y otras no tanto) se han derivado 114 extractos de texto derivados de las transcripciones procedentes de los distintos instrumentos de recogida de datos utilizados.

La presente categoría está relacionada con el estudio de los objetivos 6 y 7 de la investigación así como de sus respectivas hipótesis de trabajo.

El objetivo nº 6 alude a la utilización de herramientas y estrategias de autorregulación por lo que estará más vinculado con las categorías de “*planificación estratégica del trabajo*” y “*gestión eficaz del tiempo*”:

Objetivo 6 Analizar cómo repercute la adquisición de hábitos de trabajo autónomo en la organización general de las tareas y en la gestión de los deberes escolares que realizan los estudiantes.

Hipótesis 6.1 *La utilización sistemática de herramientas estructuradas para la planificación de tareas favorece la organización del trabajo escolar e incrementa progresivamente la eficacia de los alumnos a la hora de realizar esta tarea.*

Hipótesis 6.2 *Los estudiantes aprovechan mejor el tiempo de clase cuando son ellos quienes planifican y organizan sus tareas escolares, lo que disminuye notablemente la carga de deberes que deben realizar en el ámbito doméstico.*

Por su parte, el objetivo 7 se relaciona con el estudio de las necesidades de revisión mostradas por los alumnos por lo que su estudio estará más vinculado con la categoría “supervisión externa de tareas”:

Objetivo 7 Estudiar cómo afecta el uso de estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes al seguimiento y supervisión del trabajo diario que realizan las familias, los profesores u otros compañeros.

Hipótesis 7.1 *Las necesidades de supervisión que demuestran los alumnos disminuyen notablemente cuando éstos utilizan regularmente estrategias de aprendizaje autorregulado (como los planes de trabajo).*

Hipótesis 7.2 *Las familias encuentran más facilidades para realizar el seguimiento diario de las tareas de sus hijos/as cuando éstos utilizan estrategias de autorregulación.*

Planificación estratégica del trabajo

La planificación consciente de las actuaciones a desarrollar para lograr un objetivo es una de los aspectos fundamentales sobre los que se asienta la aparición y desarrollo de hábitos de trabajo autónomo. El análisis de la información relacionada con esta capacidad en el marco de la presente investigación ha

arrojado un total de 87 extractos de texto. Del cruce de la categoría principal (*hábitos de trabajo autónomo*) con esta subcategoría (*planificación estratégica del trabajo*), se han obtenido 47 registros para su análisis.

Esta subcategoría permite estudiar la hipótesis 6.1 derivada del objetivo específico nº 6 de la investigación. De esta forma, atendiendo a las entrevistas individuales realizadas con las familias, se percibe una opinión favorable hacia la utilización de estrategias como los planes de trabajo individualizados, reconociendo distintos beneficios derivados de su aplicación:

“Los niños han de acostumbrarse a trabajar de forma continuada, no acumulando las tareas y el estudio para el último momento. Con los planes adquieren más autonomía y aprenden a organizarse” **(ENTR1)** [15/12/16].

Por tanto, los familiares relacionan la aparición de hábitos de trabajo autónomo con la utilización de este tipo de estrategias:

“Al utilizar los planes el niño es totalmente autónomo ya que planifica todas las actividades y las tareas están mejor organizadas” **(ENTR1)** [23/11/16].

De igual manera, los familiares señalan que este tipo de estrategias ayudan a desarrollar la capacidad de anticipación del alumno, que aprende actuar con mayor antelación lo que le permite organizar su trabajo más a largo plazo:

“Al visibilizar las tareas en el calendario del plan, los exámenes y los trabajos los prepara con antelación y eso ayuda mucho en el resultado final. Así está ordenado el trabajo del tema y los ejercicios” **(ENTR1)** [20/12/16].

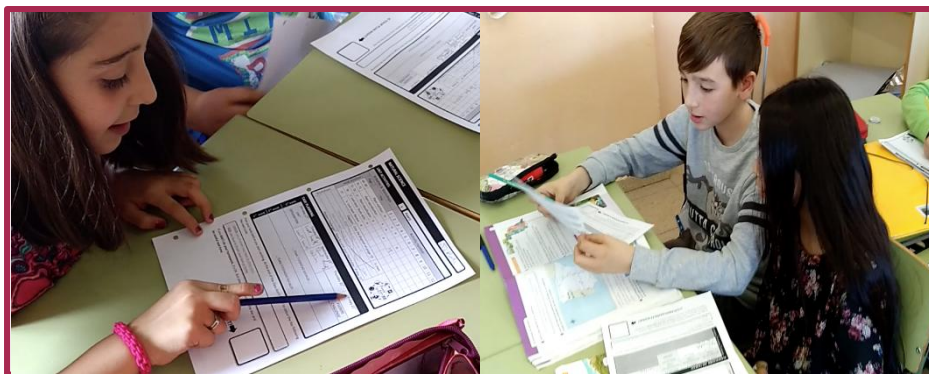


Imagen 16: Los niños consultan el plan a diario y esto les ayuda a organiza su tarea

Resulta conveniente resaltar que estas valoraciones pertenecen a entrevistas realizadas durante el primer trimestre, lo que implica una fase aún muy preliminar del proceso de implantación del MITAA que, sin embargo, ya comienza a generar evidencias de su funcionamiento.

Sea como fuere, estas opiniones parecen coincidir con los datos aportados por los formularios cumplimentados por los familiares, en donde se recoge que el 100% de los participantes considera útil la utilización de herramientas como los planes individualizados para ayudar a los alumnos a planificar su trabajo (**FSF1T**).

Si profundizamos más, esta unanimidad parece quedar explicada al comprobar que el 81,2% manifiesta haber detectado cambios significativos en los alumnos en relación a la preparación autónoma y con antelación de exámenes y tareas escolares, atribuyendo este cambio a la utilización de los planes el 77% de los participantes (**FSF2T**).

Como cualquier proceso de aprendizaje, la adquisición de hábitos de trabajo autónomo y, más concretamente, las habilidades y destrezas que implica la planificación estratégica de tareas requiere su tiempo. De este modo, inicialmente hay alumnos que presentan unos niveles elevados en cuanto a desenvolvimiento y autonomía para la realización de esta tarea:

“No se aprecian cambios reseñables porque el niño siempre se ha organizado bien” (**ENTR1**) [17/10/16].

Sin embargo, lo más habitual es que los alumnos no presenten unas grandes competencias vinculadas a la iniciativa personal. Así queda registrado a comienzo de curso en el diario de investigación docente:

“Sorprende lo poco autónomos que son en general. Están acostumbrados a pedir permiso para todo (incluso para acciones tan simples como ir a afilar, coger un pañuelo, ir al aseo, etc.)” (**DID**) [13/09/16].

Esta circunstancia, sumada a la poca práctica que presentan los alumnos en la toma de decisiones (acostumbrados a que todo se les dé hecho), genera que durante las primeras fases de aplicación el trabajo sea poco eficaz y se pierda mucho tiempo revisando las propuestas de los alumnos:

“Hoy es la primera vez que los alumnos han tenido la oportunidad de planificar el trabajo de la unidad. Unos han tardado relativamente poco y otros más. En total, he ocupado una sesión completa de clase hasta

que los 26 alumnos han obtenido mi visto bueno a sus respectivas planificaciones” **(DID)** [19/09/16].

La demora en la realización de esta planificación se debe fundamentalmente a la inexperiencia de los alumnos, quienes presentan propuestas poco realistas basadas a veces en un análisis distorsionado de la realidad y de las propias capacidades de trabajo:

“R.M. ha presentado una planificación inicial irrealizable: deja varios días vacíos al final de la unidad y acumula un gran volumen de actividades durante las primeras sesiones, con la intención, dice, de tener tiempo libre en clase. Le explico que resulta poco realista y le recomiendo distribuir más equitativamente las tareas entre los días disponibles para evitar tener que llevar demasiados deberes para casa. Decide hacerlo y presenta un nuevo plan más acorde a la realidad” **(DID)** [21/10/16].

Otras veces, sencillamente, la falta de práctica genera que los alumnos empleen más tiempo del recomendable en conseguir plantear una propuesta inicial:

“V.G. sigue tardando mucho en planificarse y presenta el plan para la primera revisión y obtención del visto bueno tras casi una hora entera desde que se lo entregué” **(DID)** [24/11/16].

Conforme avanza el curso y se consolidan los aprendizajes, este proceso se va haciendo cada vez más eficaz, lo que requiere la utilización de mucho menos tiempo y por lo tanto, un mejor aprovechamiento de la sesión:

[...] “Les he revisado a todos el plan de trabajo y todavía les ha sobrado mucho tiempo para empezar a trabajar en sus tareas, resolver dudas, etc. Prácticamente todos han obtenido el visto bueno a la primera” **(DID)** [19/12/16].

En relación a esta mejora, cabe señalar la importancia del trabajo en grupo. En este sentido, se han registrado distintos extractos que permiten comprobar que la negociación de la planificación que realizan los estudiantes, primero en parejas (durante el segundo trimestre) y posteriormente en grupo (durante el tercer trimestre) contribuye a reducir aún más los tiempos empleados en la planificación:

“Hoy han empezado a planificar en parejas. Tardan relativamente poco en presentar los planes a revisión y no se aprecian demasiados problemas ni discusiones. La mayoría puede comenzar a trabajar durante la misma sesión” **(DID)** [17/01/17].

[...] “Hoy les he entregado los planes de trabajo de Lengua y Matemáticas al mismo tiempo. En menos de treinta minutos me ha dado tiempo a darles el visto bueno a todos los planes de las dos asignaturas y han planificado su trabajo personal para las próximas dos semanas” **(DID)** [10/04/17]

[...] “Hoy ha sido el primer día que han empezado a planificar en grupo. Han tardado muy poco tiempo y en apenas 10-15 minutos toda la clase ya tenía sus planes revisados y el visto bueno para comenzar a trabajar” **(DID)** [18/04/2017].

Como se puede observar, el hecho de plantear una planificación en parejas o grupal reduce significativamente el número de documentos que debe visar el docente, lo que también permite agilizar este proceso de revisión inicial.



Imagen 17: La planificación en parejas favorece la reflexión y hace más ágil el proceso

En relación a la capacidad de planificación conviene señalar que también se registran casos de alumnos que muestran dificultades, ya no solo para organizar adecuadamente su trabajo sino también para comprender la utilidad y lo que deben hacer con la herramienta:

“A.F. no entiende el plan: ha hecho las actividades de toda la unidad en casa el primer día (con ayuda).

Cuando le pido explicaciones refiere que pensaba que lo estaba haciendo bien. Aún no ha comprendido el sentido de distribuir las tareas en el calendario y su utilidad como planificador de tareas” (DID) [12/10/16].

“[...] “A.F. sigue teniendo dificultades para realizar una planificación realista de sus tareas. Solicita el visto bueno de su plan, pero tiene espacios libres sin rellenar, actividades que no hay que hacer ubicadas en días en los que ya hay tareas programadas de antemano. Se lo devuelvo para que lo rehaga, pero cuando vuelve a presentarlo sigue con errores. Finalmente tengo que ayudarle a planificarlo actividad por actividad” (DID) [21/10/16].

“[...] “A.S es incapaz de planificar el trabajo en solitario. De nuevo presenta el plan para obtener el visto bueno con tareas obligatorias sin planificar” (DID) [07/02/2017].

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO					
1ª semana	Lunes 6 EXPLICACIÓN Y LECTURA TEMA	Martes 7 PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN	Miércoles 8 (ric) TAREA	Jueves 9 Comprobar -GENIAL-	Viernes 10 MAGOSTO
	Lunes 13 Vocabulario -GENIAL-	Martes 14 Gaudi -GENIAL-	Miércoles 15 Oscar Diccionario -GENIAL-	Jueves 16 Mini -GENIAL-	Viernes 17 Escritura Creativa
2ª semana	Lunes 20				

Imagen 18: Algunos alumnos tienen dificultades para cumplir con su planificación

Estas situaciones son aparentemente normales y de carácter temporal. Así parecen refrendarlo otros extractos en los que se aprecia una evolución muy significativa de estas dificultades:

“A.F. ha conseguido planificarse solo y se muestra contento por estar cumpliendo con su planificación, señalando «mira Óscar, voy muy bien porque ya he hecho todo lo que tenía para hoy»” (DID) [25/11/16].

[...] “Mientras su grupo discute sobre la mejor manera de organizar las actividades, A. S. ha ido anotando en su plan de manera autónoma las sesiones que coinci-

den con algún refuerzo de P.T., ya que para su realización deberá salir de clase y tendrá que hacer las tareas como deberes” **(DID)** [18/05/17].

Aunque la evolución individual que experimenta cada alumno en relación a su capacidad de planificación es diferente y evoluciona de forma variable según sus circunstancias personales, estas evidencias parecen coincidir con la opinión de las familias implicadas, registradas mediante las entrevistas individualizadas:

“Aunque nos queda mucho recorrido en cuanto a la organización, creo que la niña (V.G.) progresa muy adecuadamente. Todavía se centra en aquellas cosas que le son impuestas para casa y carece de anticipación para adelantarse a las que son inmediatas” **(ENTR1)** [20/12/16].

[...] “El niño (A.F.) está mucho más centrado. Ya controla el plan y sabe lo que tiene que hacer. El curso pasado había que recurrir constantemente al grupo de WhatsApp de la clase para preguntar las tareas y ahora es él el que ayuda a otros compañeros que tienen dudas” **(ENTR2)** [26/01/17].

[...] “El cambio que ha dado (A.S.) es espectacular a todos los niveles: a nivel de motivación, a nivel de capacidad para organizar su trabajo...” **(ENTR3)** [02/06/17].

Finalmente, en relación a las cuestiones vinculadas con la planificación estratégica de las tareas, conviene abordar en este punto la influencia que en este proceso tienen las dinámicas de negociación grupal que se desarrollan en el marco del MITAA. Así pues, por un lado, es posible resaltar la diversidad que se observa al analizar la actitud y la iniciativa demostradas por los alumnos implicados en el proceso:

“En algunas parejas como la formada por S.T y J.A se observa un reparto equilibrado de responsabilidades: ambas discuten, debaten y aportan alternativas hasta llegar a un acuerdo. En otras, como en la formada por M.P y J.J. la distribución es más desigual, ya que ante la acomodada y pasiva actitud del primero, la segunda toma la iniciativa y realiza una propuesta inicial de planificación que éste acepta sin dificultad” **(GPD)** [19/01/17].

Estas situaciones parecen mantenerse aun cuando las exigencias de la planificación se amplían y se pasa de trabajar en parejas a hacerlo en grupo:

“En el grupo 4, las que llevan la voz cantante son las dos chicas (J.J y J.A.) mientras que los dos chicos (R.M. y H.B.) las obedecen sin problema y hacen lo que las otras dicen (a veces R.M. busca generar conflicto y se opone, aunque en el fondo parece darle igual)” **(DID)** [30/05/17].

Estas situaciones suelen ser aprovechadas por el profesor para anticipar futuros problemas y hacer más conscientes a los alumnos de la importancia de participar activamente en la planificación:

“Ante la pasividad de R.M. he tenido que intervenir en el grupo para recordarle lo sucedido la semana anterior (cuando se quejó de tener que hacer una tarea que no le gustaba al llegar a clase el viernes). Le he aclarado que si no participa en esta fase luego no podrá criticar la planificación y tendrá que aceptar lo que el grupo haya decidido” **(DID)** [30/05/17].

En cualquier caso, a tenor de los resultados obtenidos, lo más habitual es que se produzcan dinámicas de negociación entre los integrantes del grupo. Esto genera situaciones muy interesantes desde el punto de vista de la planificación, pero también desde la perspectiva de las relaciones sociales y la resolución de conflictos:

“En el grupo coordinado por J.A. están discutiendo acaloradamente por la planificación de la unidad y tratan de llegar a un acuerdo con S.B. (única persona que no está de acuerdo con la propuesta aceptada por la mayoría). Al advertir que S.B. está realizando una planificación diferente a la del resto, J.A. le recrimina «*No puedes ir al aire de todos*» [sic.]. Por su parte, J.A. trata de convencer a su compañera y le comenta que «*No se pueden poner menos... Solo son tres ejercicios*». H.C. plantea solucionar el problema por votación, mientras que, por el contrario, J.A. sigue tratando de llegar a un acuerdo. Se levanta para estar más cerca de ella, pero S.B. no cede. Al final, termina

aceptando la propuesta del grupo al no ser capaz de plantear otra alternativa” (GPD) [09/05/17].



Imagen 19: Varios niños tratan de llegar a un consenso sobre su planificación

Gestión eficaz del tiempo

La forma en la que los alumnos aprenden a gestionar su tiempo, así como las consecuencias que se derivan de esta habilidad puede repercutir en la consolidación de los hábitos de trabajo autónomo vinculados con el asentamiento de ciertas funciones ejecutivas. Esta posibilidad es precisamente la que pretende comprobar la hipótesis 6.2 dependiente del objetivo específico nº 6 de la investigación.

Del análisis de la información vinculada con esta subcategoría, se han encontrado 72 extractos de texto; mientras que al cruzar la categoría principal (*hábitos de trabajo autónomo*) con esta subcategoría (*gestión eficaz del tiempo*), se han obtenido 42 registros para su análisis.

En relación a este tema, las familias parecen percibir de manera casi unánime una disminución del volumen de tareas escolares que los estudiantes deben realizar en casa desde que se utilizan las estrategias encuadradas en el marco del MITAA. Así parecen señalarlo los resultados del formulario administrado al final del primer trimestre (**FSF1T**), en donde el 93,7% de los participantes se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. Las familias corroboran estos resultados durante las entrevistas individuales realizadas también durante el primer trimestre y de las que se han obtenido distintos extractos para su análisis:

“Ahora ya no trae tantos deberes para casa” (**ENTR1**) [24/10/16].

[...] “En casa no tiene tareas, ya que siempre las trae hechas del colegio” (**ENTR1**) [26/10/16].

[...] “Tiene más tiempo libre al traer menos tareas y lo utiliza para preparar todo sin prisas” (**ENTR1**) [10/11/16].

Los familiares atribuyen esta disminución a la estructura de trabajo basada en la planificación personal de las tareas, la cual permite al niño ser consciente de que la posibilidad de llevar deberes para casa depende única y exclusivamente de él mismo y de su trabajo. De este modo, perciben una mayor preocupación en los estudiantes por tratar de aprovechar el tiempo disponible:

“Intenta hacerlo todo en clase y así no trae tantos deberes a casa” (**ENTR1**) [21/11/16].

[...] “Muestra más interés en las tareas y en acabarlas en clase para tener lo menos posible en casa (**ENTR1**) [10/10/16].

[...] “Absolutamente... Intenta no llevar deberes para casa o ponerlos cuando no tiene actividades extraescolares. O si son más complicados los deja para el fin de semana. Incluso utiliza la agenda para organizar su tiempo” (**ENTR2**) [20/03/17].

De nuevo, estos resultados coinciden con los datos recopilados mediante el formulario para familias del segundo trimestre (**FSF2T**). En él se puede comprobar cómo el 81,2% de los participantes se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con que el aprovechamiento del tiempo de clase aumenta cuando son ellos quienes organizan sus tareas, mientras que el 93,7% considera que la utilización de planes individualizados mejora la organización del trabajo que les queda pendiente para casa.

Pero estas dinámicas no solo parecen favorecer el aprovechamiento del tiempo, sino que también parecen incidir en el nivel de estrés y presión que soportan tanto los estudiantes como sus progenitores, lo que también tiene consecuencias a nivel afectivo-motivacional:

“Antes solo vivíamos con la preocupación diaria por hacer los deberes. Los deberes se han reducido de manera notable y esto repercute en el bienestar del niño” (**ENTR1**) [22/11/16].

[...] “Hemos apreciado un cambio muy grande respecto al curso pasado en relación al volumen de deberes. Estábamos asfixiados tanto los niños como nosotros y ya no dábamos abasto” (**ENTR2**) [02/03/17].

Cuando se pregunta sobre el volumen general de trabajo que detectan las familias, éstas parecen coincidir en que, en términos generales, es el mismo que en otros cursos. Sin embargo, gracias a la mejor gestión del tiempo se aprovechan más las clases y en casa no es necesario realizar tantas tareas. De nuevo, a juicio de las familias, esta situación parece redundar en una mejora de los aspectos motivacionales de los alumnos:

“Desde luego, el volumen general de trabajo no es inferior. Y sobre todo, el alumno está más motivado. Es cierto que la autonomía en la planificación es beneficiosa para un buen aprovechamiento de la clase ya que así sacan más partido a lo que aprenden” (**ENTR1**) [20/12/16].

[...] “El cambio ha sido brutal, estamos encantados. El niño (A.C.) está mucho más contento y motivado, pero, sobre todo, lleva muchísimos menos deberes. Está haciendo lo mismo que otros cursos, pero en clase. Así tiene más tiempo para disfrutar la infancia” (**ENTR2**) [02/03/17].

Las familias refieren que gracias a la aplicación de este sistema parecen haberse solventado situaciones incoherentes en torno a la realización de los deberes de las cuales reconocieron haber sido testigos durante cursos anteriores:

“El curso anterior el volumen de deberes fue tal que muchas veces, al final, se los acababa haciendo su hermana mayor (13 años) que ya estaba en el instituto. Al verle trabajar hasta tan tarde le decía «*Anda, trae, que el resto te los hago yo*». Nosotros no le veíamos ningún sentido a esta situación porque entendíamos que de este modo él no estaba aprendiendo nada... Ahora estamos encantados porque es mucho más organizado y la carga de tareas siempre es más ajustada” (**ENTR2**) [02/03/17].

Estos aprendizajes vinculados con la gestión del tiempo parecen reproducirse también en contextos domésticos. De este modo, más de la mitad de

los familiares (55,6%) consideran que sus hijos han mejorado en esta faceta y ahora trabajan de forma más autónoma y eficaz en casa (**FSF3T**). Estos resultados coinciden con muchas de las reflexiones vertidas en las entrevistas individuales llevadas a cabo durante el curso:

“A la niña (A.A) no hace falta decirle nada para que se ponga a hacer los deberes. Llega del colegio, come y se pone a trabajar sin que nadie le diga nada. Ella sola se organiza y se pone cuando tiene algo pendiente. Muchos días le pregunto si tiene algo, porque me extraña que lleve tan poco, pero ella dice que ya lo ha hecho en clase” (**ENTRE2**) [02/02/17]

[...] “El año pasado (A.S.) nunca decía lo que tenía que hacer y le costaba ponerse a trabajar. Este curso llega a casa y lo primero que hace es ponerse con sus tareas; sabe lo que debe hacer y nos lo cuenta” (**ENTR3**) [02/06/17].

En relación al tema de los deberes, conviene tener en cuenta también las anotaciones registradas en el diario de investigación docente (**DID**). De este modo, a partir del análisis de los planes individualizados realizados a lo largo de todo el curso, es posible realizar un seguimiento acerca del volumen de trabajo que llevaron los alumnos del grupo experimental para casa.

De este análisis se pueden extraer algunos datos significativos, como la evolución que experimenta la cantidad de días que los alumnos llevan deberes a lo largo del curso. Así, si analizamos estas anotaciones en términos absolutos, se puede comprobar que, en el caso de Lengua, durante el primer trimestre los alumnos llevaron deberes para casa de media el 39% de los días¹¹⁶, el 31% durante el segundo y el 38% durante el tercero. Algo similar sucede en Matemáticas, donde los estudiantes llevaron tarea para casa de media el 44% de los días del primer trimestre, el 33% del segundo y el 47% del tercero.

Estos resultados concuerdan con las opiniones vertidas por las familias al cumplimentar el formulario del tercer trimestre (**FSF3T**). De este modo, al preguntar a los progenitores acerca de la evolución que ha experimentado el volumen de deberes a lo largo del curso, el 50% asegura que éste ha ido disminu-

¹¹⁶ Estos porcentajes están calculados en base al número total de sesiones de trabajo libre recogidas en los planes de cada trimestre, ya que durante el resto de clases (de explicación, de taller, de actividades extraescolares, etc.) no se generan deberes. Si se tomara como referencia el total de sesiones del curso (176) los porcentajes disminuirían proporcionalmente.

yendo progresivamente, pero el 38,8% señala que ha ido variando según el momento. No se aprecia, pues, una tendencia clara en uno u otro sentido al igual que sucedía al analizar las anotaciones del diario de investigación docente.

Sin embargo, no todo el volumen de deberes señalado anteriormente puede ser atribuido a errores de planificación o desajustes en la gestión del tiempo. Al contrario, si se analizan con rigor los registros del diario de investigación docente (**DID**), será preciso tener en cuenta que, como ya se señaló en el apartado anterior, a partir del segundo trimestre cierta carga de estas tareas es voluntaria o, dicho de otro modo, es una medida consciente y prevista por parte del alumno que la incorpora en su planificación inicial de las actividades. Así, si se contemplan únicamente los días en los que los estudiantes llevan deberes como consecuencia de una mala planificación o una inadecuada gestión del tiempo (es decir, cuando no terminan la tarea a tiempo) los porcentajes bajan.

De este modo, los alumnos pasan de llevar deberes obligados para casa el 39% de los días del primer trimestre, a hacerlo tan solo el 23% del segundo trimestre y el 15% del tercero. Mientras que en el área de Matemáticas sucede algo parecido ya que las medias muestran una evolución que va desde el 44% registrado en el primer trimestre, hasta valores próximos al 28% (en el segundo) y al 22% (en el tercero). A la vista de estos nuevos resultados sí que es posible apreciar una cierta tendencia que demuestra que progresivamente los alumnos han ido aprendido a gestionar mejor los tiempos de trabajo personal.

Sea como fuere, si interesante es analizar las consecuencias de gestionar adecuadamente el tiempo disponible, así como su relación con la carga de deberes, más aún resulta indagar sobre la forma en la que los alumnos adoptan hábitos conducentes a ello en el contexto escolar. Para esto se recurrirá a los instrumentos que permiten observar, a través de sus registros, lo que sucede en el aula: el diario de investigación docente y el diario audiovisual de investigación.

De este modo, aunque como se ha señalado anteriormente los cambios en la gestión del tiempo que realizan los estudiantes son evidentes desde prácticamente el comienzo del curso, no es hasta el segundo trimestre cuando éstos se consolidan de manera definitiva dando lugar a hábitos de trabajo más estables. Durante este periodo es posible encontrar registros que inciden especialmente en la preparación autónoma de los materiales y en la iniciación del trabajo (dos de los elementos clave vinculados con la función ejecutiva de inicio y mantenimiento de la atención):

“La semana pasada los alumnos ya habían conseguido estar en silencio durante los cambios de clase y de

profesor, pero hoy, cuando he llegado al aula, ya estaban todos con los materiales preparados y trabajando en Matemáticas sin que yo les hubiera dicho nada, lo que supone un avance muy significativo” **(DID)** [22/02/17].

Estos resultados parecen no limitarse a una situación puntual, sino que comienzan a generalizarse hasta el punto de convertirse en una tendencia habitual que parece demostrar la adquisición de hábitos autónomos vinculados con el aprovechamiento del tiempo por parte de los estudiantes:

“Hoy, a primera hora, les estaba esperando en clase y he decidido hacer una prueba para comprobar hasta qué punto han interiorizado la necesidad de aprovechar el tiempo. Me he sentado en la silla y me he limitado a darles los buenos días mientras iban entrando. Sin que yo dijera nada más, algunos alumnos han comenzado a sacar sus cosas y acto seguido, sus compañeros les han ido imitando. Transcurridos 6 minutos desde que el primer niño entró en clase, todos estaban trabajando sin que yo hubiera tenido que realizar ni la más mínima indicación” **(DID)** [20/04/17].

Gracias a las grabaciones realizadas mediante la cámara fija del diario audiovisual del investigador ha sido posible identificar comportamientos muy significativos en relación al aprovechamiento del tiempo. Concretamente, vinculados con el inicio de la acción podrían destacarse los siguientes extractos:

“D.S. accede al aula, se sienta y saca sus materiales (no ha pasado ni medio minuto desde que entra hasta que se pone a trabajar). El docente no ha dicho nada, pero parece que el alumno ya sabía lo que tenía que hacer (no le ha hecho falta ni consultar el plan). A los cuatro minutos todos los niños de su grupo ya están preparados y trabajando” **(GCS)** [10/05/17].

[...] “A los tres minutos de entrar en clase y sin que el profesor haya dicho nada, J.A. ya está trabajando (saca sus cosas y se pone a corregir). Ha consultado el plan e inmediatamente se pone a trabajar” **(GCS)** [10/05/17].

[...] “A.S. tiene preparados sus materiales de trabajo a los dos minutos de entrar en el aula (pese a que ni siquiera han entrado todos los alumnos a clase todavía) y ya está poniéndose a trabajar. Le sigue H.B. (precisamente dos estudiantes que no destacan por su especial autonomía). Se observa que muchos otros ya están sentados, pero aún no preparan el material. Hay que esperar hasta los seis minutos para comprobar que todos están organizados y trabajando sin que el profesor haya dado ninguna orden” (GCS) [11/05/17].



Imagen 20: Hay alumnos preparados incluso cuando aún no han entrado todos a clase

[...] “El grupo coordinado por J.A. entra en clase y acude directamente al rincón de la biblioteca para realizar su tarea sin que apenas haya transcurrido un minuto de sesión. Ni siquiera han mirado al profesor, que hasta cuatro minutos después no se acerca a ellos para ver cómo están trabajando” (GCS) [11/05/17].

El mantenimiento de la atención por parte de los alumnos (como requisito imprescindible para gestionar adecuadamente el tiempo disponible) también es registrado gracias a sus reacciones frente a elementos que habitualmente suelen causar revuelo o distracción:

“Suena el timbre del colegio (es la última hora) pero nadie se mueve. Todos siguen trabajando como si nada y hasta que no lo dice el profesor, nadie empieza a recoger” (GCS) [08/05/17].

[...] “Un profesor entra en el aula en el minuto cuarenta y dos para consultar una duda al tutor y se marcha en el minuto cuarenta y siete. Durante ese periodo de tiempo la clase sigue trabajando de manera completamente autónoma. De hecho, pese a estar hablando en el centro del aula, la mayor parte de los niños no se percatan de la presencia de este profesor o al menos, no parecen alterarse por esta circunstancia” (GCS) [10/05/17].



Imagen 21: Los alumnos no prestan atención a la presencia de otro profesor y siguen con sus respectivas tareas

Aunque no es lo habitual, los instrumentos utilizados también registran situaciones en las que la gestión del tiempo que realizan los alumnos aún no es todo lo eficaz que debiera:

“En el minuto veinte de la sesión S.F. se dirige al profesor para señalar que G.B. aún no ha comenzado a trabajar. Tras comprobarlo, el docente cambia de sitio al alumno para evitar distracciones. Aun así, el alumno no parece aprovechar demasiado bien el tiempo y alterna momentos de concentración con momentos de distracción durante el resto de la sesión” (GCS) [10/05/17].

Por otro lado, también es posible detectar manifestaciones de una adecuada gestión del tiempo de trabajo al analizar el tiempo libre que les sobra a los alumnos en cada sesión. En este sentido cabe señalar que son muchos los

registros analizados que señalan que una gran parte de los alumnos terminan todas sus tareas en clase, antes de tiempo:

“Llevamos tres días seguidos en los que todos los alumnos terminan las tareas que tenían planificadas para la sesión (muchos de ellos con un margen de veinte o veinticinco minutos para el final)” **(DID)** [11/05/17].

Resulta interesante analizar el tipo de tareas que se proponen a estos alumnos que terminan antes de tiempo. Para ello, se recurre a otro extracto del diario del investigador:

“A última hora teníamos Lengua y ha habido muchos niños que han terminado antes de tiempo lo que tenían planificado. Me han preguntado si podían utilizar el tiempo restante para hacer algunas actividades de Matemáticas que les habían quedado pendientes de la sesión anterior. Al responder afirmativamente se han mostrado encantados y automáticamente se han puesto a trabajar en ellas” **(DID)** [23/01/17].

A priori puede sorprender que los estudiantes muestren este aparente entusiasmo hacia la realización de las tareas escolares. Sin embargo, esta situación puede ser una evidencia de cómo han interiorizado la relación que existe entre el aprovechamiento del tiempo y la disminución de los deberes escolares. Comportamientos de este estilo se han manifestado recurrentemente a lo largo del curso y no solo a título particular:

“Hoy estaba lloviendo y no se podía salir al recreo. Para aprovechar los treinta minutos que dura el descanso les propuse recuperar una sesión de Matemáticas que les debía de la semana anterior (estaba planificada como trabajo libre, pero surgió un imprevisto y no se pudo realizar). Decidieron realizar una votación para decidirlo y finalmente ganó por mayoría la opción de quedarse en clase y trabajar” **(DID)** [26/05/17].

El grado en que ciertos alumnos interiorizaron la relación entre los deberes y la gestión del tiempo fue tal que incluso a veces llegó a entrar en conflicto con otras obligaciones como la necesidad de atender las explicaciones del profesor:

“Tengo que llamar la atención a A.F. varias veces porque mientras explico una información importante acerca de una excursión, él está haciendo la tarea de Matemáticas. Al hacerlo se justifica diciendo que no quiere llevar deberes y que esa hora ya estaba planificada” **(DID)** [13/10/16].

Aunque a veces pueda parecer que este comportamiento fomenta actitudes excesivamente individualistas, lo cierto es que los instrumentos también registran iniciativas solidarias de los alumnos dirigidas a ayudar a otros compañeros con problemas para que así éstos lleven menos tarea para casa, aun cuando esto vaya en contra de sus propios intereses:

“J.J. hoy lleva deberes para casa porque ha estado toda la sesión de Matemáticas ayudando a otros compañeros voluntariamente. Es un cambio muy positivo ya que al comienzo del curso no mostraba ningún interés por los demás (era algo llamativo que incluso llegué a comentar con la madre en una reunión)” **(DID)** [02/02/17].

[...] “R.R. ha terminado su tarea y me ha preguntado si puede ayudar a otros. E.G. lo ha hecho directamente sin preguntar, por iniciativa propia. Sin embargo, ella no había terminado su tarea. Cuando le he preguntado ha señalado: «*No pasa nada. Me lo pongo en rojo y hago los deberes por la tarde, no me importa*»” **(DID)** [26/05/17].

[...] “Hoy ha faltado a clase A.M. y tocaba planificar el tema. Una vez realizada esta tarea, sus compañeros de grupo se lo han cumplimentado para que al día siguiente cuando volviera no perdiera tiempo” **(DID)** [02/06/17].

La posibilidad de gestionar los deberes escolares de manera personal (a través de la planificación inicial o mediante reajustes puntuales en el transcurso de la unidad como en el ejemplo anterior) genera que éstos se adapten mejor a las necesidades individuales. Otras veces estas iniciativas van dirigidas a mejorar la eficacia y el funcionamiento de las dinámicas escolares propuestas por el docente mediante la optimización del tiempo disponible:

“Nada más entrar en clase E.G. ha propuesto cambiar el horario y hacer la sesión de Lengua a primera hora

(en lugar de a tercera, como es habitual). Tras pedirle una explicación ha argumentado que con el horario de verano la primera hora se reduce a cuarenta y cinco minutos mientras que la tercera se queda en treinta. Teniendo en cuenta esto y que el desarrollo del taller de expresión oral previsto para hacer en Lengua implica la intervención de todos los miembros de la clase, consideraba que lo mejor iba a ser hacerlo a primera ya que a tercera no iba a dar tiempo a que participaran todos” (DID) [07/06/17].

Supervisión externa de tareas

La necesidad de supervisión, que el alumno demuestra durante la realización de sus tareas cotidianas, es uno de los indicadores más representativos de su capacidad para desarrollar dinámicas de trabajo autónomo.

El objetivo específico nº 7 de la presente investigación pretende comprobar hasta qué punto es cierta esta afirmación, analizando al mismo tiempo otros factores condicionantes que pueden influir en el proceso. Para ello, se tomarán como referencia las dos hipótesis que se derivan del mismo (7.1 y 7.2) y que permitirán guiar las actuaciones desarrolladas en el marco del presente estudio.

El análisis de esta subcategoría ha arrojado 78 pasajes de texto, de los cuales 45 han sido obtenidos al cruzar la categoría principal (*hábitos de trabajo autónomo*) con la subcategoría (*supervisión externa de tarea*).

De esta forma, para poder abordar el estudio de la hipótesis 7.1 es preciso comprobar en primer lugar en qué medida se producen situaciones de trabajo autónomo en el aula ya que, si esta premisa inicial no se cumpliera, no tendría sentido seguir investigando. Para ello, se recurrirá a los instrumentos de recogida de datos más vinculados con la práctica diaria escolar, como son el diario de investigación docente y el diario audiovisual de investigación.

En este sentido, a pesar de que la valoración del docente acerca del punto de partida inicial del grupo en cuanto a la autonomía no permitía ser demasiado ambicioso (ver categoría “*Planificación estratégica del trabajo*”) parece que las dinámicas aplicadas y la estructuración de las unidades comenzaron a dar sus frutos muy al comienzo del primer trimestre:

“Se observa un ambiente de trabajo bastante autónomo en el que hay varias parejas de niños haciendo

dictados, otros tres alumnos en el rincón del ordenador, varios en las mesas haciendo actividades del libro de texto y dos en el rincón de la biblioteca haciendo una actividad con el MiniARCO. Apenas hay ruido en clase y todos trabajan de manera independiente” **(GPD)** [04/10/16].

Aunque esta suele ser la tónica habitual, puntualmente también se dan momentos en los que el sistema parece colapsar debido a las constantes preguntas y dudas que a veces surgen en los alumnos:

“No me han dejado respirar en toda la sesión. He estado constantemente atendiendo dudas y no he podido ni levantarme de la mesa del profesor... Al final hasta se ha formado algo de cola (cinco o seis personas) pero algunos han aprovechado para ir corrigiendo las actividades que ya habían hecho. Al final, todos han conseguido terminar las tareas previstas para la sesión” **(DID)** [01/02/17].



Imagen 22: Al principio los niños suelen agolparse para consultar dudas

Como puede observarse, aunque en determinados momentos el sistema puede parecer caótico, la propia estructura del mismo genera que sea sencillo solventar los posibles contratiempos ya que los alumnos pueden buscar fácilmente otras alternativas para no perder su tiempo esperando a que el docente pueda atenderles. En cualquier caso, a medida que va avanzando el curso es frecuente observar situaciones de trabajo autónomo cada vez más complejas:

“Se aprecia un aula muy diversificada con hasta seis actividades distintas realizándose de manera simultánea (llaves ARCO, juegos manipulativos, ordenador,

repasso en pizarra de fracciones, fichas de repaso, actividades del libro de texto, etc.). El nivel de ruido es muy bajo pese a que se aprecian desplazamientos constantes de varios alumnos (hasta 3 o 4 de pie simultáneamente) que no llegan a perturbar el ambiente de trabajo” (**GPD**) [31/01/17].

Sin embargo, quizá el ejemplo más evidente del cambio que han experimentado los alumnos en relación a su autonomía pueda encontrarse en el siguiente extracto de texto, que permite ver la evolución que se ha producido al contrastarlo con las opiniones iniciales recogidas en el diario de investigación del docente sobre el punto de partida del grupo (ver categoría “*Planificación estratégica del trabajo*”):

“Estando en clase de Matemáticas R.R. recuerda que debe regar las plantas (porque tiene asignada esta responsabilidad en el marco del funcionamiento general del aula). Se levanta sin pedir permiso ni avisar a nadie y se dirige hasta el compañero con el que comparte esta función, a quien pregunta si ya lo ha hecho él. Ante su respuesta negativa, coge la regadera y procede a realizar la acción. Una vez terminada se sienta y sigue trabajando. El docente, mientras tanto, ha estado atendiendo dudas individuales y no se ha percatado de todo este proceso” (**GCS**) [11/05/17].



Imagen 23: Un niño riega las plantas mientras el resto sigue trabajando

Esta aparente libertad de movimientos y actuación que progresivamente van interiorizando los estudiantes se asienta en la confianza que el docente deposita en ellos y que se transforma en responsabilidad y compromiso hacia la realización de las tareas (posteriormente estos elementos se analizarán en otra de las categorías del estudio cualitativo). Sin embargo, a veces los alumnos se

aprovechan de esta confianza para desarrollar comportamientos no tan adecuados:

“Se aprecia un desplazamiento autónomo constante de alumnos por el aula en su mayoría con fines educativos (corregir, consultar dudas, etc.), a excepción de E.L., que se levanta sin motivo aparente y se desplaza por la clase sin tener un rumbo fijo” **(GCS)** [10/05/17].

[...] “La madre de S.F me ha comentado que ayer la niña le había reconocido que se había calificado una actividad como «bien» sin llegar si quiera a corregirla adecuadamente porque había mucha gente en la mesa de corrección cuando acudió a hacerlo” **(DID)** [15/02/17].

Dado que estos casos son una excepción aislada, es importante que el docente ponga especial atención durante estas fases de trabajo autónomo a observar cada cierto tiempo la actuación de los alumnos con más tendencia a la distracción o al incumplimiento de las normas. Esto ayuda a que los estudiantes implicados se sientan observados, reforzando así su capacidad para mantener la atención en el trabajo:

“Aprovechando el gran dinamismo de la sesión, R.M. deja de realizar la tarea que le correspondía. Transcurridos dos minutos el docente se percató de la situación y le llama la atención (desde el otro lado de la clase). R.M. vuelve a realizar la tarea inmediatamente” **(GCS)** [10/05/17].



Imagen 24: El docente debe permanecer atento para evitar conductas inapropiadas

La principal consecuencia de este progresivo proceso de adquisición de autonomía es la liberación del docente de la carga que supone tener que estar atendiendo de manera colectiva al grupo. Así, gracias a la independencia en la realización de las tareas que poco a poco van interiorizando, el docente puede ir dedicándose cada vez en mayor medida a atender individualmente la diversidad presente en su aula:

“Por fin tengo la sensación de que toda la clase está trabajando de manera completamente autónoma: estoy el 100% del tiempo atendiendo dudas individuales sobre actividades e incluso voy llamando yo a los niños para ver cómo van” **(DID)** [23/11/16].

[...] “Estoy toda la sesión de Matemáticas trabajando de manera individual con alumnos: primero en la pizarra con E.L. (alumna con necesidades educativas especiales) a la que ayudo a planificar su trabajo y posteriormente con S.T y M.S. a quienes ayudo a resolver razonadamente varios problemas. Mientras tanto sigo resolviendo cuestiones puntuales de otros niños como S.B., V.G. y R.M. (este último en varias ocasiones)” **(DID)** [11/01/17].

Esta capacidad que progresivamente van adquiriendo los alumnos para el trabajo autónomo resulta especialmente útil para atender las necesidades específicas que presentan algunos de los alumnos de la clase, quienes se benefician de una atención mucho más individualizada de su profesor:

“Durante los once primeros minutos de la sesión el docente se dedica a realizar una explicación individual a E.L. y D.S. (ambos alumnos presentan necesidades específicas de apoyo educativo). Mientras esto sucede, los demás niños de la clase han ido sacando sus materiales. J.A. es la primera y comienza a trabajar cuando apenas han transcurrido tres minutos y medio de sesión. Para el minuto siete todos los alumnos ya están centrados en su trabajo sin que el docente haya tenido que intervenir en ningún momento. En este tiempo, varios alumnos se han levantado sin pedir permiso para coger las fichas de corrección o de trabajo” **(GCS)** [10/05/17].



Imagen 25: El docente atiende a dos alumnos con NEAE mientras el resto trabaja de forma autónoma

Este proceso de atención a la diversidad también se ve favorecido en ocasiones por la presencia en el aula del profesorado que realiza las funciones de apoyo. Esto permite repartir el trabajo entre el tutor y el otro docente para evitar tener que atender simultáneamente las dudas puntuales de los alumnos y el proceso de revisión general del trabajo. Además, esta situación normaliza en gran medida la realización del apoyo:

“Hoy M.A. me ha venido a consultar una duda. Al percatarse de que estaba atendiendo a otro compañero me ha preguntado si podía consultársela a M.P. (la profesora de P.T que en ese momento se encontraba en el aula realizando un apoyo integrado). Al preguntarle por qué no iba a poder hacerlo el niño ha respondido «Es que no sé si ella sabe»” (DID) [17/11/16].

Todas estas situaciones parecen ser corroboradas por las familias mediante sus respuestas a través del formulario cumplimentado al final del segundo trimestre (FSF2T). Así, el 81,37% de los participantes manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación que señala que las dinámicas de autorregulación llevadas a cabo en el aula permiten atender de manera más individualizada a los estudiantes durante las sesiones.

Puesto que las familias no asisten al aula presencialmente, esta respuesta resulta especialmente interesante ya que no se basa en una observación directa. Al contrario, su inclusión en el formulario tenía la intención de comprobar

hasta qué punto las familias percibían esa atención individualizada de manera indirecta (es decir, a través de los comentarios que realizaban sus hijos sobre lo que sucede en el aula o mediante la observación de las mejoras que se estuvieran produciendo fruto de esa atención más personalizada). No obstante, a veces esto no resultó posible de comprobar:

“No tenemos criterio para responder a esta pregunta sin estar en clase” (**ENTR1**) [07/12/16].

De esta forma y tras comprobar no solo la adquisición de hábitos de trabajo autónomo por parte de los estudiantes, sino también algunas de sus consecuencias más inmediatas, a continuación se pasará a estudiar cómo afecta todo esto a los procesos de supervisión de las tareas. Para ello se abordará en primer momento lo que sucede en el contexto escolar para profundizar más adelante sobre los cambios detectados en el ámbito doméstico y familiar.

De este modo, a partir de las anotaciones recogidas tanto en el diario de investigación docente como en el diario audiovisual de investigación se puede apreciar como durante los primeros momentos del curso los procesos de revisión que realiza el docente fueron algo lentos y poco funcionales:

“Solo me ha dado tiempo a revisar la mitad de los cuadernos de los alumnos. Pese a que les he pedido que tengan todo preparado con antelación, todavía hay muchos que esperan a que yo llegue a su mesa para buscar el plan y sus tareas, lo que me hace perder mucho tiempo” (**DID**) [21/10/16]

[...] “Hoy tampoco he podido revisar todas las tareas. He tenido que solucionar un problema que había con el ordenador y esto ha generado un retraso en la revisión. Mañana comenzaré la revisión empezando donde me he quedado hoy” (**DID**) [16/11/16].

Como se puede observar, cuando en estas fases iniciales no es posible realizar la revisión completa de tareas (por las razones que sean), simplemente se seguirán revisando los trabajos el día siguiente comenzando a partir del último alumno revisado el día anterior. Esta medida evita que pasen más de dos días seguidos sin que el profesor haya revisado el trabajo de algún alumno.

En cualquier caso, a medida que los alumnos van interiorizando el sistema y simultáneamente van adquiriendo una mayor autonomía, la revisión de trabajos se vuelve progresivamente más rápida y eficaz, dejando tiempo al profesor para atender individualizadamente las posibles necesidades de los alumnos:

“Hoy ya les he podido revisar el trabajo a todos tanto en la sesión de Lengua como en la de Matemáticas y todavía me ha sobrado algo de tiempo para resolver dudas. Ya se les ve mucho más autónomos y acostumbrados al sistema” **(DID)** [20/01/17].

[...] “He revisado el plan de todos y todavía me han sobrado veinte minutos de sesión (durante ese tiempo además he ido resolviendo dudas también). Lo están automatizando muy bien y ya tienen los planes más o menos preparados cuando llego a su mesa. Tienen incluso coloreado el día según el código y ya no hace falta que se lo vaya recordando constantemente” **(DID)** [20/04/17]

[...] “Ya me da tiempo a revisar el trabajo de todos los niños en apenas veinte minutos de clase (incluidos los que están en la moqueta o en algún taller). Me sobran del orden de treinta y cinco minutos o cuarenta minutos habitualmente” **(DID)** [11/05/17].

Este proceso de revisión se ve muy favorecido por otras cuestiones como la organización del aula. Así, la estructura de trabajo en parejas (durante el segundo trimestre) y en grupos (durante el tercero) genera que este proceso de revisión sea todavía mucho más ágil y funcional:

“Desde que hemos empezado a trabajar con los nuevos planes cooperativos me ha dado tiempo siempre a ir revisando al día los trabajos de todos los alumnos” **(DID)** [20/04/17].

“En el minuto ocho de la sesión el docente comienza la revisión individual de trabajos, que se prolonga un total de diez minutos en los que supervisa el trabajo de cuatro grupos de alumnos (a falta del equipo que está realizando el taller en la moqueta). Mientras se lleva a cabo este proceso, el docente resuelve simultáneamente las dudas puntuales de hasta seis alumnos” **(GCS)** [11/05/17].

El trabajo en grupo afecta también a la revisión inicial de la planificación de tareas, ya que el hecho de trabajar con roles preestablecidos dentro de cada grupo (coordinador, revisor, etc.) genera que el tiempo empleado para la obtención del visto bueno se reduzca notablemente:

“A la hora de verificar los planes ya no tengo que ir viendo uno por uno, sino que reviso el del coordinador, y tras darle el visto bueno le pido que se asegure de que todos los demás miembros del grupo tienen las mismas actividades planificadas y de la misma manera. Esto hace que solo tenga que revisar cinco planes en total (porque tengo cinco grupos) en lugar de los veintiséis que tenía que revisar a principio de curso” **(DID)** [18/04/17].

Podría dar la impresión, a la vista del anterior extracto, de que el proceso en realidad no se ha vuelto más eficaz, ya que simplemente se ha trasladado a los alumnos una función que hasta ahora venía realizando el docente. Esto, evidentemente, reduce la carga de trabajo del profesor que ahora podrá aprovechar el tiempo para atender otras necesidades individuales del alumnado. Pero cabría cuestionarse hasta qué punto esta situación permite demostrar la relación que existe entre la adquisición de hábitos de trabajo autónomo y la disminución de las necesidades de supervisión que presentan los alumnos.

En este sentido, cabe señalar que el hecho de que los alumnos sean capaces de desarrollar adecuadamente las tareas asignadas a su rol ya es un claro indicio que demuestra la adquisición de un cierto grado de autonomía. Sin embargo, los instrumentos de recogida de datos que se han empleado además han registrado otras situaciones muy interesantes que permiten estudiar cómo el trabajo en grupo reduce las necesidades de supervisión individual de las tareas que demuestran los alumnos.

Un ejemplo de ello podría ser el hecho de que comportamientos autónomos que pasaban desapercibidos para el resto de estudiantes durante el primer trimestre (trabajo individual) ahora sirven como modelo para el resto de los compañeros del grupo, ya que unos aprenden de otros. Esto les permite recordar y mantener siempre presentes sus responsabilidades, lo que favorece en gran medida la agilidad del proceso de revisión:

“Están más centrados y cuando ven que el compañero está sacando las cosas para que se las revise, ellos también lo hacen y así ya las tienen preparadas para cuando yo llegue” **(DID)** [11/05/17].

El trabajo en grupo también genera menos olvidos y distracciones ya que los estudiantes están mucho más pendientes del trabajo de los demás. Esta situación genera un estado de alerta permanente que mantiene centrados a los alumnos en sus tareas y responsabilidades. Esta circunstancia también agiliza

mucho el proceso de revisión ya que evita tener que pedir explicaciones constantemente a los alumnos ante olvidos en las tareas:

“Niños como V.G., M.S., R.M o M.P. olvidaban la tarea muy a menudo; de hecho, al comienzo del curso me presentaban los cuadernos casi vacíos. Sin embargo, desde que hemos empezado con el trabajo en grupo se está empezando a ver que esto es mucho más complicado que les pase” **(DID)** [21/04017].

En cualquier caso, aunque no es lo habitual y se aprecia una clara evolución respecto al comienzo del curso, varios niños siguen presentando elevadas necesidades de supervisión que se acentúan cuando el profesor no puede realizar un seguimiento individualizado de manera tan permanente:

“En esta unidad no he tenido tiempo de pasar corrigiendo día a día y revisar todos los planes sistemáticamente como he venido haciendo hasta ahora. La calidad del trabajo y el cumplimiento con las obligaciones no se han resentido en la mayoría de los casos, pero hay ciertos alumnos que sí lo han notado. M.P, A.F. o S.T. han presentado un cuaderno con muchas actividades sin hacer” **(DID)** [10/06/17].

Esta situación parece indicar que, al menos en algunos casos, cuando la presión que genera la certeza de la supervisión del docente disminuye, se incrementa la relajación y, por consiguiente, el rendimiento disminuye. Esto muestra que no todos los alumnos adquieren e interiorizan los hábitos de trabajo autónomo en la misma medida o, al menos, que la puesta en práctica de éstos está condicionada en algunos casos a la certeza de una inminente revisión del profesor.

Tras analizar los indicios vinculados con el trabajo autónomo y la supervisión de tareas en el contexto escolar, a continuación se pondrá el foco en comprobar si estos resultados se corresponden con las situaciones observadas por las familias en el contexto doméstico. En este sentido, las entrevistas individuales realizadas a lo largo del curso parecen coincidir con las percepciones del docente ya que indican que los alumnos se muestran cada vez más autónomos en su trabajo:

“Es totalmente independiente y se responsabiliza de sus deberes” **(ENTR1)** [30/11/17].

Ante esta progresiva adquisición de autonomía resulta llamativa la reacción de algunos familiares que se muestran preocupados por la ausencia de necesidades de supervisión que presentan sus hijos, ya que esto les impide comprobar de manera fehaciente hasta qué punto están siguiendo el curso con normalidad:

“En lo que respecta a su trabajo diario no estamos mirando para él... Como casi nunca lleva deberes y cuando lo hace, siempre los realiza él solo, pues la verdad es que nos estamos olvidando un poco de él y tenemos miedo de que esté haciendo algo mal” **(ENTR2)** [09/02/17].

[...] “Al principio he de reconocer que tenía algo de miedo con el plan porque como casi nunca traía deberes... Pero lo cierto es que cuando trae, siempre los hace ella sola sin que nadie le diga nada” **(ENTR2)** [02/02/17].

Normalmente, esta preocupación suele ser apaciguada por las valoraciones y calificaciones que sucesivamente reciben los alumnos al término de cada unidad:

“Supongo que (A.M.) es autónomo porque la verdad es que casi nunca trae deberes y cuando lo hace, nunca nos deja intervenir porque él se organiza y parece seguro de que va bien preparado. Como vemos que las notas son buenas estamos tranquilos y creemos que podemos confiar en el niño” **(ENTR2)** [02/03/17].

Como complemento a estas valoraciones, resulta llamativo el escaso uso que las familias reconocen hacer de herramientas de gestión escolar como el grupo de WhatsApp de la clase (creado el curso anterior para resolver dudas acerca de cuestiones cotidianas):

“Este año el grupo apenas tiene comentarios relacionados con los deberes (cosa que sucedía constantemente el curso anterior)” **(ENTR2)** [26/01/17].

Esta situación se explica al comprender que cada alumno lleva una planificación personalizada y, por lo tanto, no es habitual que los deberes de unos (si es que los hay) coincidan con los de otros. La opinión de los padres es favorable ante esta situación, reconociendo en ella beneficios vinculados con la autonomía del alumno:

“El curso anterior el niño presentaba una gran dependencia del WhatsApp porque sabía que si se le olvidaba algo (el libro, los deberes...) siempre podía pedirme que se lo preguntara a otros padres por la aplicación. Ahora sabe que esto no es posible y eso hace que se vuelva más responsable de sus tareas” **(ENTR3)** [12/04/17].

De estas reflexiones se puede extraer que las dinámicas vinculadas con la autorregulación del aprendizaje han generado que la aplicación haya vuelto a estar al servicio de los padres y no de los alumnos como sucedía en cursos anteriores. Un ejemplo de esta situación podemos encontrarlo en el siguiente extracto de texto en el que se describen las reacciones de algunos progenitores cuando el docente olvidó entregar los planes individualizados de una unidad el día que estaba previsto:

“El otro día estaba el grupo de WhatsApp revolucionado... Escribieron varias madres preguntando por los planes, porque como ya habíamos empezado el tema y los niños aún no lo habían llevado... Ellos les habían dicho que no los tenían, pero no se fiaban y preferían asegurarse” **(ENTR2)** [15/03/17].

Este tipo de situaciones vienen a demostrar que los familiares valoran la función del plan individualizado como instrumento para realizar el seguimiento del proceso desde casa. Así parecen confirmarlo las opiniones recogidas por el cuestionario del segundo trimestre (**FSF2T**) donde el 93,7% de los participantes se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación que señala que el proceso de supervisión diario resulta más sencillo desde que se utilizan este tipo de herramientas. Estos resultados proporcionan evidencias que permiten avanzar hacia la confirmación de la hipótesis 7.2 vinculada precisamente con este tema en particular.

Los planes parecen otorgar una mayor seguridad a las familias a la hora de consultar las tareas pendientes y comprobar el seguimiento diario de su rendimiento:

“Con los planes es muy fácil el seguimiento y el control. Están más controlados y nosotros sabemos siempre las tareas a realizar” **(ENTR1)** [14/12/17].

Al igual que sucedía anteriormente cuando se analizaban situaciones vinculadas al contexto escolar, la agilidad de este proceso también se ve favorecida

por el progresivo cumplimiento que los alumnos comienzan a hacer de sus obligaciones:

“Al no traer tareas, apenas nos pide ayuda. Además, los olvidos se han reducido porque el niño tiene más claras las actividades que debe realizar” **(ENTR1)** [30/11/16].

Esta particularidad (a la que también se podrían sumar a las reflexiones procedentes de los extractos de texto anteriores) parece indicar que el tiempo que los padres dedican diariamente a realizar el proceso de supervisión en el contexto doméstico se reduce significativamente al emplear este tipo de estrategias. Los resultados del formulario del segundo trimestre **(FSF2T)** parecen confirmar esta tendencia ya que el 81,3% de los participantes señalaron mostrarse de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación.

No obstante, aún se siguen percibiendo situaciones en las que la supervisión por parte de los padres resulta imprescindible. Esto no implica necesariamente que no se estén adquiriendo adecuadamente hábitos de trabajo autónomo, pero sí denota una mayor dependencia hacia el adulto en algunos alumnos. A veces esta dependencia viene determinada por cuestiones puramente circunstanciales, como la dificultad de la tarea o la lejanía de las explicaciones realizadas por el docente:

“Hay veces que se le tienen que volver a explicar los contenidos (especialmente en Matemáticas), aunque no siempre...” **(ENTR2)** [19/01/17].

[...] “Hay partes de los temas que se le deben volver a explicar porque se le han olvidado (al ser lo primero que se explicó en el plan)” **(ENTR2)** [08/03/17].

Pero en otras ocasiones son los propios familiares quienes la generan al sobreproteger a los alumnos. A veces prestándoles más ayuda de la que quizá necesitan:

“Creo que a veces le ayudo demasiado en cosas que probablemente puede hacer él solo. No sé, igual esto hace que se acostumbre y deje de intentar superarse...” **(ENTR2)** [11/01/17].

Y otras veces no dejando que afronten las consecuencias de sus actos, lo que irremediamente priva a los alumnos de un aprendizaje esencial para ellos.

“No se le suelen olvidar las tareas porque ya estoy yo detrás de ella para recordárselo” (ENTR2) [06/03/17].

8.3.2 Implicación y compromiso hacia el aprendizaje

El grado de implicación que los alumnos demuestren durante el desarrollo del proceso de aprendizaje puede influir notablemente en su predisposición para iniciar procesos de trabajo autónomo.

Al estudiar esta categoría se han identificado 103 extractos de texto. Estos resultados permitirán estudiar el objetivo nº 8 de la presente investigación y contrastar las hipótesis que se derivan del mismo (8.1 y 8.2):

Objetivo 8 Comprobar hasta qué punto la participación del alumno en procesos de toma de decisiones vinculados con su proceso de aprendizaje repercute en la motivación y el grado de compromiso que demuestra hacia el desempeño de sus obligaciones escolares.

Hipótesis 8.1 Los estudiantes se sienten más motivados hacia la realización de tareas escolares cuando son ellos quienes deciden cómo, cuándo y dónde las realizan.

Hipótesis 8.2 Las conductas negligentes y despreocupadas asociadas con la realización de deberes escolares (faltas, olvidos, etc.) disminuyen cuando son los propios alumnos quienes organizan y planifican previamente su desarrollo ya que se vuelven más responsables.

Actitud hacia las tareas y la escuela

La motivación con la que los estudiantes afronten el proceso de aprendizaje es un factor que repercute directa y favorablemente en su implicación y compromiso hacia el mismo. Esta subcategoría contribuye a estructurar y organizar la información vinculada con esta temática cuyo estudio es planteado en la hipótesis 8.1 de la presente investigación.

Los instrumentos de recogida de datos empleados han identificado 55 extractos de texto en total, que se reducen a 37 tras cruzar la presente subcategoría (*actitud hacia las tareas*) con la categoría principal (*implicación y compromiso hacia el proceso de aprendizaje*).

Del análisis de las entrevistas individuales realizadas a lo largo de todo el año se desprende que la motivación de los alumnos es bastante elevada:

“El niño (D.S.) dice que quiere venir a clase los Sábados. Le encanta la escuela” **(ENTR1)** [19/12/16].

“En general se les ve a todos muy alegres y motivados... V.A cada día va muy feliz al colegio. Quiere participar en todo: entra y sale contento” **(ENTR1)** [21/12/16].

Estas valoraciones coinciden con las percepciones del tutor, que detecta una marcada y lógica evolución desde el principio de curso, en donde los alumnos muestran una actitud más pasiva y retraída:

“El grupo-clase parece estar a la expectativa; tanteando el terreno... El cambio de tutor ha traído asociados otros cambios en la estructura de la clase y en la forma de relacionarse y parece que todavía están asimilando con cautela cómo reaccionar ante estas nuevas situaciones que se están generando” **(DID)** [30/09/16].

Que poco a poco se va transformando para dejar paso a situaciones en las que los alumnos se muestran mucho más cómodos en el aula, lo que favorece la aparición de comportamientos más espontáneos:

“El grupo se muestra muy participativo. Les encanta hablar y compartir experiencias. En el aula hay un ambiente muy distendido” **(DID)** [20/10/16].

Esta aparente satisfacción del alumnado en relación con las condiciones de trabajo se traduce también en un progresivo acercamiento a la figura del profesor-tutor:

“Los niños están comenzando a confiar en mí. Antes no se atrevían a preguntar nada y ahora casi siempre tengo que pedirles que me dejen hablar porque cada poco alguno se le ocurre una idea o una duda y quiere compartirla conmigo” **(DID)** [25/11/16].

[...] “M.S. me ha preguntado varias veces si el curso que viene voy a seguir siendo su tutor. Dice que quiere que lo sea porque nunca se lo había pasado tan bien en clase” **(DID)** [08/03/17].

Esta actitud tan favorable no solo es percibida en relación al tutor el grupo, sino que también en muchas ocasiones los alumnos manifiestan actitudes favorables hacia las propias tareas y dinámicas de clase:

“Siempre que se les anuncia una nueva actividad (vinculada a unidad didáctica, a una actividad extraescolar, etc.) muestran una gran expectación e interés hacia la misma y casi siempre la realizan con entusiasmo” **(DID)** [17/01/17].

Si se profundiza un poco más acerca del origen de esta aparente motivación es posible constatar cómo las familias han detectado variaciones reseñables en la actitud de los estudiantes al comparar los niveles actuales con los mostrados en cursos anteriores. Es importante señalar que estas valoraciones han sido recogidas especialmente durante las entrevistas realizadas en el primer trimestre (quizá por tener más recientes las sensaciones del curso anterior y, por lo tanto, experimentar de una forma más vívida las diferencias entre ambas):

“El niño parece otro... «*Motivado*» es la palabra. Se siente feliz en el colegio. Quiere ir a clase, le gusta ir a clase, desea ir a clase” **(ENTR1)** [01/12/16].

[...] “El niño ha mostrado cambios muy significativos y se muestra más motivado” **(ENTR1)** [20/12/16].

[...] “La niña tiene más ganas de ir a clase ya que está más animada y motivada” **(ENTR1)** [22/12/16].

Al preguntar a los familiares sobre las áreas o ámbitos en los que la actitud de sus hijos ha variado en mayor medida, las respuestas son muy dispares, pero entre ellas quizá se podrían destacar las siguientes por su especial relación con el objeto de estudio de la investigación:

“Ante todo, su actitud ha mejorado en relación a las ganas y el entusiasmo con el que afronta la realización del trabajo del colegio” **(ENTR1)** [25/11/16].

[...] “Esencialmente se ha notado en los trabajos voluntarios y en la lectura” **(ENTR1)** [20/12/16].

[...] “Muestra una mejor actitud hacia la realización de las tareas en casa y además, en clase está más atento” **(ENTR1)** [22/12/16].

Los anteriores extractos muestran una tendencia que denota un claro cambio de actitud hacia las tareas escolares (a veces en términos generales y otras veces, particulares). Sea como sea, estos datos parecen coincidir con las opiniones recopiladas mediante el formulario del primer trimestre **(FSF1T)** en donde el 73% de los familiares reconocieron que la actitud de los alumnos hacia

las tareas escolares y hacia la escuela en general había variado respecto a cursos anteriores.

Pese a que la inclinación es claramente favorable hacia el cambio de actitud, los resultados del formulario señalan por el contrario que un porcentaje nada desdeñable del 27% no aprecia cambios significativos. Las entrevistas individualizadas, de nuevo, parecen proporcionar una explicación al respecto:

“Su actitud no ha variado mucho respecto a otros cursos... Siempre ha mostrado interés por lo que se le plantea en la escuela y este año lo sigue haciendo” **(ENTR1)** [28/11/16].

En base a reflexiones como la anterior, es posible concluir que una parte de los casos en los que las familias no han detectado variaciones llamativas en la actitud de sus hijos podría explicarse por el hecho de que ésta ya era alta antes de iniciar el estudio.

Si se analizan con mayor detenimiento situaciones particulares de algunos alumnos en relación a la actitud y a los cambios experimentados a lo largo del curso también es posible encontrar situaciones muy interesantes. Así, el docente parece percibir diferencias evidentes en la motivación inicial entre unos alumnos y otros, mostrándose preocupado por algunos casos en particular:

“Tanto V.G. como A.S. apenas participan en los intercambios orales. Se muestran muy apáticos y aparentemente desmotivados” **(DID)** [11/10/16].

Estas percepciones contrastan con el nivel general de satisfacción percibido tanto en las observaciones del diario de investigación docente como en el formulario del primer trimestre. Sin embargo, al tratar de recabar más información acerca de estos casos mediante las entrevistas individualizadas salen a la luz posibles explicaciones:

“La niña se siente contenta y deseando volver a clase. Lo que pasa es que va a tener un hermano próximamente y quizá esto pueda estarle afectando... En casa se muestra más infantil y temerosa desde que conoce la noticia” **(ENTR1)** [07/12/16].

En otras ocasiones, las percepciones del docente pueden verse afectadas por la falta de perspectiva. No se debe olvidar que la valoración del docente es una foto fija y puntual que no tiene en cuenta referencias previas (al ser el primer curso que imparte clase al grupo). Por lo tanto, esto impide contemplar

alguna posible evolución en el alumno. Sin embargo, las familias sí que disponen de esta posibilidad y sus opiniones resultan sumamente interesante para este análisis:

“Estoy sorprendido por la reacción de los padres de H.B. cuando les he comentado que estaba preocupado por su apatía y aparente falta de motivación. Me han dicho que, al contrario, el niño había pegado un cambio espectacular respecto al curso anterior. Según ellos antes lloraba porque no le gustaba venir a clase y ahora sucede todo lo contrario. En casa parece otro. Llega y se pone a trabajar solo (cuando hasta ahora nunca lo había hecho). Es más organizado e incluso está mejorando la letra y la presentación del cuaderno” **(DID)** [16/02/17].

El estudio de casos particulares, en relación a la motivación y a los posibles cambios de actitud detectados durante el curso, permite identificar también situaciones algo más graves y preocupantes, a tenor de lo referido por los padres en las entrevistas individualizadas:

“La niña venía de pasarlo muy mal el curso anterior. No quería ir al colegio, se sentía aislada y se inventaba dolores de estómago constantemente... Este año su actitud ha cambiado por completo y ahora se pasa los fines de semana deseando que llegue el lunes. Repite constantemente *«Este sí que es un colegio de verdad»*” **(ENTR1)** [29/11/16]

[...] “Hasta este año la niña lloraba y vomitaba prácticamente todas las mañanas antes de ir al colegio. Este curso estos problemas ya no los tiene” **(ENTR2)** [19/01/17].

Al preguntar a las familias sobre las posibles causas que puedan explicar los cambios de actitud y motivación referidos, las respuestas son variadas. Algunos apuntan a la cercanía del profesor:

“Ha sido importante el tutor, que le motiva en el aula. Además, los niños ahora se atreven a equivocarse: han perdido el miedo a traer algo mal a clase” **(ENTR1)** [21/12/16].

[...] “Creo que ha sido importante en este cambio la manera de guiarles con muy buen ambiente y trabajos muy prácticos” (**ENTR1**) [21/12/16].

Otros señalan a la tipología de actividades que se han ido introduciendo durante las sesiones de trabajo, de carácter más lúdico y motivador, como el posible origen de los cambios experimentados en relación a la actitud y la motivación:

“Les gustan mucho los juegos planteados y juegan a ellos en casa voluntariamente” (**ENTR2**) [11/01/17].

[...] “El enfoque de trabajo es divertido y siempre queda tiempo para juegos” (**ENTR2**) [16/01/17].

Sin embargo, la mayor parte de los comentarios atribuyen los cambios de actitud detectados al sistema utilizado y al desarrollo de las estrategias de trabajo autónomo que permiten tener a los alumnos un mejor control de las tareas:

“Se organiza mejor y por eso acude muy contento a clase” (**ENTR1**) [14/12/16].

“Cuando llega a casa ya no está tan agobiado con el tema de los deberes. Además, sabe cómo tiene que hacer las tareas cada día y procura hacerlo bien” (**ENTR2**) [02/03/17].

“Tiene más tiempo libre al traer menos deberes a casa” (**ENTR2**) [23/02/17].

Estos datos parecen coincidir con el elevado porcentaje de familiares (77%) que consideran que los posibles cambios detectados durante el primer trimestre (entre ellos, los vinculados con las cuestiones actitudinales) son atribuibles a la utilización, entre otros, de los planes individualizados de trabajo (**FSF1T**).

Conclusiones similares se podrían extraer de las anotaciones recogidas en el diario de investigación docente, de donde se destacan extractos tan significativos como los siguientes:

“J.A. y M.P. me preguntan que cuándo les voy a dar el nuevo plan individualizado (acabamos de comenzar la segunda unidad didáctica del curso). Ante su aparente predisposición les pregunto si les gusta trabajar así o

si prefieren volver a lo de antes y todos manifiestan que les gusta más el nuevo método” **(DID)** [05/10/16].

[...] “D.S. le ha comentado hoy a I.S. (profesora del grupo el curso anterior) que prefieren el sistema que están utilizando este año porque ahora son ellos los que deciden cómo y cuándo hacer las tareas y así aprenden a organizarse mejor” **(DID)** [10/03/17].

La satisfacción con la metodología empleada (tanto de alumnos como de familias) puede apreciarse con claridad al tratar el tema de la posible continuidad del sistema de trabajo durante el curso siguiente. Ante la incertidumbre que genera el nuevo cambio de tutor y, por consiguiente, el probable cambio de metodología, algunas familias manifiestan lo siguiente:

“En casa hemos estado comprobando a qué distancia queda el colegio en el que vas a estar el próximo curso... Nos hemos planteado incluso el cambio de centro para que el niño pueda seguir trabajando de esta manera. Él estaría dispuesto” **(ENTR3)** [21/06/17].

Responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones escolares

La responsabilidad que los alumnos demuestran hacia el cumplimiento de sus obligaciones es un indicador muy representativo no solo de su nivel de madurez evolutiva, sino también de su grado de implicación y compromiso hacia el proceso de aprendizaje. Para estudiar la veracidad de estas afirmaciones (cuyo desarrollo se recoge en la hipótesis de estudio 8.2) se ha procedido a realizar el correspondiente análisis de los datos disponibles. En esta ocasión, este estudio ha arrojado un total de 74 extractos de texto, cuyo cruce con la categoría principal (*implicación y compromiso hacia el proceso de aprendizaje*) ha permitido identificar 41 coincidencias.

De este modo, si se atiende a las respuestas proporcionadas por los familiares durante la realización de las entrevistas individuales será posible realizar un primer acercamiento al tema que permitirá comenzar a estudiar la posible evolución experimentada por los estudiantes en términos de responsabilidad. En este sentido, la mayoría de los familiares reconocen avances desde que ha comenzado el curso:

“Está madurando y se le nota más responsable” **(ENTR1)** [14/11/16].

[...] “Es más responsable. Está más involucrada en sus tareas” **(ENTR1)** [17/11/16].

[...] “Ahora se preocupa de tener todo organizado. Se esfuerza más” **(ENTR1)** [13/12/16].

Esta percepción inicial referida al comienzo del curso parece confirmarse a la vista de las opiniones vertidas por distintos familiares en las sucesivas entrevistas mantenidas en durante los siguientes trimestres:

“Yo veo J.J. muy madura y responsable (no sé si es bueno o malo teniendo en cuenta la edad que tiene) pero ella es muy autónoma” **(ENTR2)** [02/02/17].

De igual manera, otros padres relatan situaciones que ejemplifican la adopción de hábitos de trabajo autónomo y denotan la adquisición de una cierta responsabilidad por parte de los alumnos (en tanto en cuanto modifican otros comportamientos más acomodados y habituales para ellos hasta la fecha):

“Tanto su hermana mayor como yo [*madre*] estamos alucinadas. El otro día llegó a casa y se puso a hacer los deberes antes de encender el ordenador y ponerse a ver vídeos (que es lo que hace habitualmente). Y todo esto lo hizo sin que nadie le dijera nada... Cómo sería la sorpresa que mi hija mayor fue a su habituación y le preguntó «¿Dónde está mi hermana y qué has hecho con ella?»” **(ENTR2)** [13/04/17].

Las familias no solo reconocen esta evolución positiva, sino que además valoran especialmente este cambio como un elemento importante para ellas, por encima incluso de otros aprendizajes:

“Más allá de todo lo que han aprendido y lo que han disfrutado durante el curso, una de las cosas más importantes que creemos que se ha conseguido este año ha sido el compromiso tan grande que han adquirido los niños a la hora de hacer las tareas” **(ENTR3)** [21/06/17].

Al preguntarles sobre el posible origen de este progresivo incremento de la responsabilidad en los niños, las familias remiten inequívocamente al sistema de trabajo y a la funcionalidad de las tareas:

“Tano la forma que tiene el tutor de transmitir la utilidad de las actividades como el sistema del plan individualizado (con el que ellos mismos los que se han ido poniendo la tarea) han hecho que los niños hayan adquirido un compromiso mucho más grande” **(ENTR3)** [21/06/17].

Este elevado grado de implicación y compromiso podría ser consecuencia de las altas expectativas que los alumnos perciben del profesor, generadas a partir de la confianza que éste les demuestra al esperar que sean capaces de cumplir con su planificación. Esta situación genera, en algunos alumnos, un compromiso inmediato hacia la realización de las tareas, cuyo efecto es mucho mayor que si se tratara de una petición aislada del profesorado:

“Otros años, cuando un profesor les obligaba a hacer actividades o les decía *«esto se hace así porque sí»* no mostraban ningún interés. Ahora la niña se queda haciendo los deberes a veces incluso hasta tarde porque *«no quiere defraudar a Óscar. Tiene que hacerlo porque él espera eso de ella»*” **(ENTR3)** [21/06/17].

Este fuerte compromiso, unido a la progresiva maduración del alumnado, hace que las actitudes negligentes o despreocupadas, en relación a la realización de las tareas, vayan disminuyendo paulatinamente. Así parecen reconocerlo los familiares, a partir de sus respuestas en el formulario cumplimentado al finalizar el segundo trimestre **(FSF2T)**, ya que el 93,7% de los participantes consideran que se ha reducido el número de veces que sus hijos han olvidado realizar las tareas escolares desde que se comenzaron a utilizar los planes de autorregulación.

Estos resultados no implican la ausencia de actitudes poco responsables, ya que el hecho de que éstas se reduzcan no implica *per se* que desaparezcan. Sin embargo, sí que denotan una cierta mejoría de la responsabilidad de los alumnos que también parece coincidir con la percepción del profesorado que atiende al grupo.

En este sentido, tanto el profesor-tutor como el resto de profesores destacaron una marcada evolución del grupo en términos de responsabilidad y compromiso hacia el cumplimiento de sus obligaciones:

“M.A. (profesora del área de inglés) ha comentado que ve al grupo más maduro y responsable. Cree que se muestran más trabajadores” **(DID)** [01/02/17].

[...] “Ya hay muy pocos casos de niños que no traen los deberes hechos. Por supuesto sigue habiendo más olvidos de lo que me gustaría, especialmente por parte de ciertos alumnos (M.P., R.M., etc.). Pero en cualquier caso son situaciones mucho menos frecuentes que las detectadas durante el primer trimestre” **(DID)** [21/04/17].

Además, es posible identificar comportamientos y medidas adoptadas por los alumnos que visibilizan este proceso y muestran cada vez más un mayor compromiso y una mayor responsabilidad hacia el cumplimiento de las obligaciones escolares:

“Hoy J.J. ha comentado espontáneamente en clase que ella para organizarse mejor, se ha ubicado en la carpeta una funda donde pone las cosas que tiene pendientes; si le queda algo pendiente por terminar, lo va metiendo para ahí y así ya sabe si lleva deberes o no. Su compañera J.L. ha señalado que ella también lo estaba haciendo así” **(DID)** [01/03/17].

[...] “Para diferenciar en el plan los días que se llevan deberes imprevistos (que se colorean en rojo) de los días que se llevan deberes que estaban planificados adecuadamente, J.J. ha propuesto colorear la parte exterior de la casilla de amarillo. De esta forma, si al día siguiente se comprueba que se ha hecho la tarea bien, se puede rellenar la casilla de verde. A todos les parece una buena idea y la incorporamos al sistema” **(DID)** [18/04/17].

Si se analizan las situaciones en las que los alumnos olvidan traer los deberes o incumplen sus obligaciones de cualquier otro modo se puede comprobar como a menudo son casos muy particulares y a veces con explicaciones perfectamente comprensibles, que además los alumnos se esmeran en justificar:

“Hoy todos han traído la tarea hecha a excepción de J.J. y S.I. Las dos niñas han acudido a mí para dar cuenta de ello y explicarme las causas antes incluso de que haya podido comenzar con la revisión de los trabajos. En ambos casos la falta ha sido debida a cuestiones puntuales que se escapaban a su control

(una visita no planificada al dentista y un evento familiar que se alargó más de lo previsto)” **(DID)** [16/03/17].

Por otro lado, como ya se ha señalado anteriormente (ver categoría “Planificación estratégica del trabajo”), la utilización de planes individualizados de trabajo hace que los alumnos tengan más presentes sus responsabilidades, hecho que también contribuye a evitar posibles olvidos. En este apartado en particular también se aprecia una evolución favorable del grupo a tenor de lo recogido por el docente en el diario de investigación:

“M.P. no ha traído hecha la tarea ni ayer ni hoy. Todavía no comprende la utilidad de los planes porque cuando le pido que se ponga a realizar lo que le falta, al rato viene a preguntármelo a mí porque no sabe cómo averiguarlo (aunque lo tiene marcado en el plan)” **(DID)** [20/11/16].

Sin embargo, a medida que va pasando el curso este tipo de situaciones son menos frecuentes, destacando el alto grado de consciencia que los alumnos manifiestan tener acerca de sus tareas, incluso cuando sus percepciones parecen contradecir a las del docente:

“Al revisar el trabajo de M.S. he visto que le faltaba una parte de la tarea. Al pedirle explicaciones se ha mostrado sorprendida y ha asegurado «*No sé qué ha pasado... Si yo lo hice todo*». Al revisar el plan para comprobar lo que faltaba la niña se ha dado cuenta de que yo no me había percatado de un asterisco que indicaba un cambio de última hora (al que yo ya había dado el visto bueno en su momento). Me lo ha comunicado inmediatamente, pero por si no había quedado suficientemente claro, posteriormente ha añadido «*¿Ves cómo yo tenía razón?*»” **(DID)** [16/03/17].

Otro de los aspectos que se recogen en el diario de investigación y de cuyo análisis es posible extraer información muy interesante tiene que ver con la gestión de las ausencias. En este sentido, la forma de afrontar la realización del trabajo pendiente derivado de una falta de asistencia al centro parece haber cambiado a tenor de lo observado durante las sesiones. Así, desde el momento en que la realización de las tareas está sujeta a una planificación previa, se detecta un mayor compromiso hacia su desarrollo, que comienza por aceptar que el hecho de faltar a clase no exime al alumno de su obligación de realizar las actividades que tuviera planificadas.

En el diario de investigación docente se recogen dos extractos de texto muy representativos de esta situación. El primero de ellos ejemplifica la forma de actuar de los alumnos ante una ausencia que es conocida de antemano (aunque no lo suficiente como para haberla contemplado en su planificación):

“M.S. y D.S. han avisado hoy de que no van a venir a clase el viernes porque se marchan juntos de viaje (ninguno estaba informado). Como este evento no estaba contemplado en la planificación, rápidamente han ido a comprobar cómo les afectaba esto. Tras consultar el plan se han dado cuenta de que ambos habían planificado realizar la actividad de dictados en parejas el viernes, por lo que su ausencia iba a afectar colateralmente a las compañeras con las que habían quedado para realizar esta actividad. Para solucionar el problema se les ha ocurrido intercambiar las parejas, de forma que M.S. y D.S. ahora realizarán la actividad juntos (durante su viaje), mientras que sus respectivas parejas harán lo propio pero en clase, como tenían previsto. Todo este proceso se ha realizado sin que el docente haya tenido que intervenir en ningún momento” (DID) [16/03/17].

La responsabilidad hacia la realización de las tareas, que presentan los alumnos implicados, se suma en esta ocasión a la autonomía y a la iniciativa de la que han hecho gala para anteponerse al imprevisto que hacía peligrar el cumplimiento de su planificación.

No obstante, en otras situaciones no es posible anticiparse al problema. Tal es el caso de las ausencias por enfermedad. Sin embargo, la existencia de un plan que recoge toda la planificación de actividades permite minimizar el retraso generado por la falta de asistencia a clase. Así parecen indicarlo ciertos comportamientos recogidos en el diario de investigación docente:

“E. G. faltó ayer a clase porque se encontraba enferma. Cuando hoy ha vuelto al colegio he comprobado que ya tenía hechas todas las tareas que tenía que haber realizado ayer en clase, por lo que se ha reincorporado con total normalidad al trabajo diario. Cuando le he preguntado por ello me ha contestado que como tenía el plan en la mochila se le ocurrió consultarlo para ver lo que tendría que estar haciendo en

clase. Como por la tarde ya se encontraba relativamente mejor y no quería que al día siguiente se le acumulara toda la tarea decidió ponerse a realizar las actividades” **(DID)** [03/02/17].

Pese a que este tipo de comportamientos son bastante habituales, lo cierto es que los instrumentos de recogida de datos utilizados también han registrado otras situaciones en las que se detectan carencias relacionadas con la responsabilidad de los alumnos hacia el cumplimiento de sus obligaciones:

“R.M. ha olvidado el plan de trabajo de Lengua en casa (no es la primera vez) y como no recuerda lo que tenía para hoy no puede seguir avanzando. Yo tampoco puedo comprobar que lo que ha hecho ayer en casa es verdaderamente lo que tenía que hacer” **(DID)** [29/11/16].

[...] “Pese a que se lo he recordado en numerosas ocasiones, hoy al revisar los trabajos he comprobado que H.B. no había corregido las actividades al final de cada bloque (como es su obligación)” **(DID)** [17/05/17].

Ante este tipo de situaciones, el docente refiere en su diario de investigación algunas posibles medidas de actuación:

“Ante la certeza de que la alumna V.G. no es lo suficientemente responsable para traer y llevar todos los días el plan de trabajo desde casa hasta la escuela y viceversa, recomiendo a la madre hacer una fotocopia del mismo para asegurarse de que al menos en casa tiene marcadas las tareas que debe realizar” **(DID)** [06/10/16].

Por otro lado, en el diario también se registran indicios que denotan una excesiva dependencia del plan de trabajo por parte de ciertos alumnos. Así pues, aquellas tareas o asignaturas que no están sujetas a la planificación recogida en este documento suelen tener más tendencia a ser olvidadas por los alumnos o a no ser preparadas con tanta anticipación:

“La niña ha mejorado mucho y se la ve más responsable, pero solo en las asignaturas en las que se trabaja con el sistema de los planes” **(ENTR2)** [08/03/17].

[...] “Cuando les mando una tarea puntual que no viene recogida en el plan suelen dejarla para el último

momento. Si está en el plan, no, porque la realizan el día que les toca. Pero si no está recogida inicialmente en el documento, muchos la suelen olvidar” **(DID)** [21/03/17].

Situaciones similares también tienen lugar cuando los alumnos deben afrontar el desarrollo de actividades de carácter individual (en contraposición a lo que sucede cuando éstas son de carácter grupal):

“Parece que les cuesta más acordarse de las tareas individuales que de las que son grupales. Éstas nunca se les olvidan, pero las primeras sí” **(DID)** [01/03/17].

Puede ser por su carácter más motivador o simplemente porque en caso de olvido siempre hay otros compañeros que recuerdan la necesidad de realizar la actividad en cuestión. Pero lo cierto es que esta dependencia externa (bien de un instrumento o bien de un compañero) parece indicar que en algunos casos aún no se han generado hábitos de trabajo autónomo lo suficientemente fuertes y consolidados como para mantenerse inalterables cuando las tareas requieren una mayor independencia.

A la vista de estos resultados, el trabajo en grupo parece jugar un papel fundamental para ayudar a los estudiantes con mayores dificultades a ser cada vez más autónomos (en el apartado asociado relativo a la categoría de “Supervisión externa de tareas” ya se señaló la importante labor que realizan los procesos de modelaje que tienen lugar en el aula cuando se trabaja en grupo). Ahora bien, este tipo de planteamientos llevan asociados otro tipo de problemas para los que también es preciso estar preparado.

En relación a esta situación, es conveniente mencionar dos extractos de texto procedentes de las entrevistas mantenidas con dos familias justo un mes después de haber comenzado con el trabajo grupal en el aula. En ellos pueden apreciarse algunos de los conflictos más habituales que suelen surgir al comenzar a trabajar en grupo, así como las distintas formas de reaccionar que tienen los estudiantes ante los problemas que esto les genera:

“El niño está muy enfadado y descontento desde que están trabajando en grupo [*él es el coordinador de uno*]. Siempre ha sido muy responsable y muy consciente de sus límites y sabe que lo que depende de él puede hacerlo muy bien. Pero ahora llega a casa muy frustrado porque ve que sus compañeros a veces no son tan responsables como a él le gustaría que fueran y eso hace que el profesor le recrimine (el cree que

injustamente) que no está cumpliendo con su función de coordinador ya que el grupo no termina de funcionar bien. Esto ha generado que en casa nos dé malas contestaciones, esté de muy mal humor y actúe de modo casi preadolescente” (**ENTR3**) [04/05/17].

[...] “La niña está muy frustrada (hasta el punto de llegar llorando a casa) porque se ha hiperresponsabilizado del trabajo de sus compañeros y si ve que alguno de ellos no hace los deberes o saca malas notas se lo toma de forma personal y se pone fatal” (**ENTR3**) [11/05/17].

Estos casos, originados a causa de un error de interpretación de las funciones asociadas al rol de coordinador del trabajo en grupo, son un claro ejemplo de los peligros que esconde el enfoque cooperativo cuando la distribución de responsabilidades individuales y grupales no se realiza adecuadamente.

Finalmente, en lo que respecta al estudio de la responsabilidad de los alumnos en el cumplimiento de sus obligaciones, conviene abordar la posible existencia de procesos de transferencia a otros contextos no escolares. En relación a este tema, las transcripciones de las entrevistas individuales realizadas al comienzo del curso aportaron una información muy interesante. De entre todos los datos recopilados se destacan los siguientes extractos por su especial interés:

“Desde que comenzó el curso intenta ayudar más en casa: tan pronto se pone a recoger como quiere aprender a cocinar” (**ENTR1**) [01/12/16].

[...] “Ahora pone más interés en ayudarme en casa y su habituación la mantiene organizada. Antes no hacía nada y ahora sí” (**ENTR1**) [14/12/16].

[...] “Está siendo más activa y menos reacia a ordenar por iniciativa propia” (**ENTR1**) [19/12/16].

Estos extractos de texto parecen confirmar la existencia de procesos de transferencia que llevan a los alumnos a reproducir en contextos domésticos actitudes de responsabilidad similares a las demostradas en el contexto escolar.

Sin embargo, no siempre resulta posible encontrar esta coherencia en los comportamientos de los estudiantes. A partir de las observaciones realizadas

por el docente en el diario de investigación es posible constatar otras situaciones en las que algunos niños modifican y adaptan sus conductas responsables según el contexto en el que se encuentren:

“Me ha sorprendido la preocupación mostrada por los padres de J.L. en relación al comportamiento de la niña en casa. Refieren que está muy dispersa y muestra comportamientos preadolescentes y prepotentes, cuando, sin embargo, en el aula es una niña completamente pacífica, además de un ejemplo de responsabilidad en cuanto a la gestión de sus tareas (que organiza de manera absolutamente autónoma)” **(DID)** [05/12/16].

La existencia de estas contradicciones podría explicarse a partir de los elementos condicionantes que constituyen el modelo de crianza que reciben los alumnos en casa. Si el alumno es capaz de demostrar autonomía y responsabilidad cuando trabaja en clase, debería ser capaz de hacer lo mismo cuando lo hace en casa. Sin embargo, un ejercicio de la paternidad excesivamente sobreprotector puede hacer que el niño se acomode y adopte posturas menos maduras y responsables en el contexto doméstico.

Estos resultados tan dispares, en cualquier caso, son coherentes con las respuestas registradas por el cuestionario del primer trimestre (**FSF1T**) en el que se aprecia una clara división de opiniones (50% vs. 50%) cuando se les pregunta a los padres si han detectado un mayor interés, responsabilidad e iniciativa en sus hijos a la hora de organizar, planificar o simplemente participar activamente en la realización de tareas domésticas y actividades no escolares.

8.3.3 Evaluación formativa y metacognición

La capacidad que el alumno presenta para analizar de manera realista las condiciones en las que se produce el proceso de aprendizaje es un elemento esencial y crítico para el adecuado desarrollo de su autonomía.

Del análisis de la información recopilada por los distintos instrumentos empleados en el marco de la presente investigación se han identificado 91 extractos de texto de carácter cualitativo.

El estudio de esta categoría se vincula directamente con el objetivo específico nº 9 y con sus respectivas hipótesis de investigación:

Objetivo 9 Valorar la influencia que la aplicación de estrategias de evaluación formativa asociadas a la autorregulación del aprendizaje ejerce sobre la capacidad del alumno para analizar conscientemente las circunstancias que condicionan el proceso de aprendizaje.

***Hipótesis 9.1** Los estudiantes incrementan su capacidad metacognitiva y se vuelven más conscientes de los condicionantes que rodean al aprendizaje cuando se implican en dinámicas de trabajo autorregulado.*

***Hipótesis 9.2** El uso de estrategias de autorregulación vinculadas a la evaluación formativa (como comentarios de retroalimentación, explicitación de objetivos, uso de rúbricas y escalas de valoración, etc.) permite ajustar y hacer más realista la percepción de autoeficacia de los estudiantes.*

Nivel de consciencia acerca del proceso

El conocimiento metacognitivo que el alumno posee acerca de las condiciones en las que se produce su aprendizaje, le proporciona una visión mucho más completa del proceso que le sitúa en una posición de ventaja respecto a aquellos otros compañeros que no la tienen. La autonomía puede verse afectada por este factor de ahí que resulte fundamental su estudio y análisis detallado.

De entre toda la información recopilada, se han identificado 54 extractos de texto asociados a esta subcategoría. Del cruce con la categoría principal se han obtenido 47 fragmentos de texto cuyo análisis se pasará a describir a continuación. Estas informaciones contribuirán a estudiar la hipótesis 9.1 de la presente investigación.

Comenzando ya con el estudio de esta subcategoría, conviene en primer lugar señalar la importancia que poseen algunas de las herramientas utilizadas durante el curso para el desarrollo de la capacidad metacognitiva de los estudiantes. En este sentido, los planes de trabajo individualizados (y como consecuencia, las dinámicas de planificación) constituyen una estrategia muy interesante para potenciar este tipo de aprendizajes.

Así parecen confirmarlo las familias durante las entrevistas individuales mantenidas a lo largo de todo el curso, al señalar la utilidad de los planes para organizar mejor la información y proporcionar al alumno una visión más completa del proceso:

“Los niños se organizan mejor con ellos. Ahora saben lo que tienen que hacer y procuran hacerlo bien. Facilitan la información y una buena organización” **(ENTR1)** [19/12/16].

[...] “Los planes les enseñan a organizarse, a ser realistas y a aprender de los errores” **(ENTR1)** [21/11/16].

[...] “Está mucho más centrado y pendiente de lo que debe hacer. Se le nota especialmente a la hora de priorizar unas actividades sobre otras” **(ENTR1)** [22/11/16].

Por tanto, la planificación estratégica de las actividades contribuye en gran medida al logro de estos objetivos. En este sentido, el hecho de que los planes incorporen las actividades a desarrollar, así como un calendario que recoge la temporalización de la unidad, contribuye a que los alumnos tengan una visión más global de sus responsabilidades y al mismo tiempo, de las exigencias que de ellas se derivan.

El diseño de una planificación (individual o en grupo) obliga a los alumnos a pensar con anterioridad sobre los elementos que van a condicionar el desarrollo de las tareas (tiempo de que disponen, cantidad, dificultad, etc.). Pero al mismo tiempo, también les obliga a ser más conscientes de sus propias capacidades (ritmo de trabajo, capacidad de concentración, etc.). En definitiva, este tipo de estrategias y herramientas les ayudan a ser más conscientes de los condicionantes a los que deben atender si quieren tener éxito y ser eficaces en sus decisiones. Esta circunstancia, colateralmente, lleva asociada el desarrollo de otros factores como la responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones escolares:

“La planificación previa hace que el niño sea consciente de lo programado por él mismo y es más difícil que se olvide de las tareas” **(ENTR1)** [23/11/16].

El diario de investigación docente ofrece multitud de situaciones ilustrativas acerca de cómo va evolucionando la capacidad metacognitiva de los alumnos a lo largo del curso, especialmente durante los procesos de planificación (aunque no exclusivamente). En este contexto, las situaciones vinculadas con la toma de consciencia acerca del tiempo disponible para realizar el trabajo son muy habituales. Entre ellas, es posible detectar distintos puntos de partida entre los que es posible destacar, en primer lugar, niveles muy bajos con evidentes dificultades:

“V.G. tarda tanto en planificarse que cuando presenta el plan casi se ha terminado la sesión. La niña se ha puesto trabajo para la sesión actual sin darse cuenta de que como ha empleado tanto tiempo en planificar, prácticamente no va a poder hacer nada y le va a quedar todo para casa” **(DID)** [24/11/16].

También es posible identificar estudiantes que parten de niveles algo más elevados, aunque todavía requieren cierta ayuda para ser conscientes de las consecuencias que sus decisiones pueden provocar en relación al tiempo disponible:

D.S. pregunta si el viernes puede dedicarse a leer toda la sesión. Le digo que quizá sea más adecuado repartir mejor las tareas y acto seguido me comenta que tengo razón, porque no se había dado cuenta de que por la tarde quiere ir a ver el mercadillo medieval y si tiene deberes no va a poder” **(DID)** [07/10/16].

Finalmente, también se detectan situaciones puntuales que denotan la existencia de alumnos con una capacidad elevada para tomar consciencia del tiempo disponible:

“Antes de haber terminado de repartir los planes a todos los estudiantes, E.G. ha venido a señalarme que había un error ya que la excursión que íbamos a realizar al teatro el jueves no aparecía contemplada. Se mostraba preocupada por si eso iba a significar tener un día menos de trabajo en clase” **(DID)** [30/01/2017].

[...] “Varios niños han señalado hoy, en cuanto les he entregado el plan, que la temporalización del calendario estaba mal ya que yo había olvidado contemplar la visita al dentista que tenían que realizar los estudiantes uno de los días. No es la primera vez que lo hacen, pero hoy se han dado cuenta especialmente rápido” **(DID)** [17/01/17].

Un ejemplo muy representativo sobre cómo evoluciona el nivel de consciencia que tienen los estudiantes acerca del tiempo de trabajo disponible se puede observar al analizar la forma de gestionar sus tareas escolares:

“R. R., al planificarse, considera que no le da tiempo a realizar todas las tareas en clase (porque ha repartido

las actividades en función del tiempo y de su ritmo de trabajo y le faltan sesiones). Me pregunta si lo puede hacer en casa” (DID) [24/10/16].

Estas situaciones demuestran que ya en el primer trimestre hay alumnos que comienzan a desarrollar procesos metacognitivos muy elaborados que implican una profunda capacidad de reflexión. Ante la necesidad de continuar trabajando esta incipiente capacidad metacognitiva, a partir del segundo trimestre, el docente incluye formalmente en el planteamiento de la planificación la posibilidad de auto-asignarse deberes para casa con la intención de extender estos procesos al conjunto de los miembros del grupo-clase. Para ello, el docente plantea una unidad con un gran volumen de actividades y pocos días de trabajo libre, registrando las siguientes reacciones:

“Transcurridos cinco minutos desde la entrega de los planes de trabajo a los estudiantes, comienzan a escucharse las primeras quejas, que en breve se convierten en una protesta generalizada. A.F. se levanta y asegura que, tras comprobar los días disponibles y las tareas a realizar, es imposible para él y su pareja diseñar una planificación viable porque le faltan días. El resto de alumnos parecen estar de acuerdo. Les planteo la posibilidad de planificar alguna actividad para realizar en casa y les parece bien. Alguno incluso se muestra sorprendido: «Ah pero... ¿podemos hacer deberes en casa?». Esto todavía resulta más llamativo teniendo en cuenta que ésta era la dinámica habitual de trabajo a la que estaban acostumbrados el curso anterior” (DID) [10/01/17].

Resulta sumamente interesante comprobar cómo esta capacidad de los alumnos para tomar consciencia del tiempo parece ser transferible a situaciones cotidianas en las que los alumnos se desenvuelven en su día a día (lo cual resulta especialmente relevante desde el punto de vista de la adquisición de hábitos de trabajo autónomo). En este sentido, resulta llamativo el grado de consciencia que adquieren en relación a sus ocupaciones y obligaciones fuera del contexto escolar. Éstas pueden estar vinculadas, por ejemplo, con planes personales o actividades extraescolares:

“Cuando R.R. ha venido a enseñarme su planificación he visto que tenía programadas muy pocas tareas para el lunes, pero muchas para el martes. Le he preguntado si no sería mejor distribuir las actividades

más equitativamente y me ha dicho que no, argumentando que el lunes tenía entrenamiento de fútbol por la tarde y si no le daba tiempo a hacer todo en clase tampoco podría hacerlo en casa. Por eso se había puesto poca tarea y así se aseguraba de que iba a poder terminarla. Sin embargo, el martes no tenía nada que hacer por la tarde por lo que si le quedaban deberes podría hacerlos sin problema” **(DID)** [17/11/17].

[...] “A.M. me ha dicho hoy que para el plan de la unidad que comenzará la semana que viene (aún no se lo he dado) el viernes se va a planificar muy poca tarea porque se va a pasar el fin de semana a casa de un compañero de la clase y no quiere llevar deberes. Dice que ya se ha puesto de acuerdo con él para llevar la misma planificación y así asegurarse de que ninguno lleva trabajo extra” **(DID)** [24/11/17].

Pero también con eventos familiares cuya celebración y organización les son ajenas, pero de los que tienen conocimiento:

“Hoy a la hora de repartir el turno de uso del ordenador a S.B. le ha tocado el lunes, pero inmediatamente ha solicitado cambiarlo argumentando que ese día no podía llevar deberes porque tenía un evento familiar y no iba a tener tiempo en casa para hacerlos. Hoy es martes, lo que implica que la niña está pensando casi con una semana de antelación” **(DID)** [07/02/17].

[...] “S.I. viaja regularmente los fines de semana a Valladolid. Hoy, antes de comenzar a planificar sus tareas, se ha acercado a mí para decirme que como ya sabía que hoy tocaba planificar, había preguntado a su madre si este fin de semana les tocaba viajar para así saber si podía ponerse tarea para casa el fin de semana o no” **(DID)** [07/02/17].

Estas informaciones concuerdan con algunas de las opiniones vertidas por los responsables familiares en las entrevistas personales mantenidas con ellos y de ellas se deduce que los estudiantes muestran más interés acerca de los eventos que puedan afectarles y comienzan a solicitar estar al corriente de todos ellos:

“Ahora quiere enterarse de todo. Me pregunta constantemente sobre lo que vamos a hacer y cuándo lo vamos a hacer «*para no llevarse sorpresas*» dice. Hace poco se enfadó muchísimo porque no le había avisado de que una tarde íbamos a tener que ir a un evento familiar y no pudo hacer los deberes” **(ENTR2)** [10/03/17].

De nuevo este tipo de comportamientos vuelven a indicar un progresivo incremento de la responsabilidad de los estudiantes hacia el cumplimiento de sus obligaciones (aspecto que ya ha sido estudiado anteriormente) y que podría ser considerado una consecuencia colateral o indirecta del desarrollo de la capacidad metacognitiva del alumnado.

Tras analizar el nivel de consciencia que los estudiantes van adquiriendo progresivamente respecto al tiempo de trabajo disponible, a continuación se analizarán otras situaciones que también favorecen el desarrollo de su capacidad metacognitiva. Entre ellas, se podría destacar la toma en consideración de las características y peculiaridades de las tareas que deben realizar. En este sentido, cada vez con mayor frecuencia los estudiantes valoran la importancia de conocer este tipo de cuestiones como garantía para realizar una adecuada planificación de actividades. Mediante las transcripciones procedentes del diario audiovisual de investigación se han extraído situaciones muy interesantes vinculadas con este aprendizaje:

“S.T y J.A. dialogan y conversan razonadamente mientras consultan las actividades de la unidad antes de ponerse a planificar. A modo de ejemplo, J.A. resalta la dificultad que plantea la realización de una actividad en particular, al señalar que «*de gramática solo hay una actividad, pero es muy tocha*» priorizando así esta característica sobre la cantidad. Tras revisar todas las actividades pasan a planificar su trabajo en parejas. En realizar todo este proceso apenas tardan 4 minutos” **(GPD)** [19/01/17].

[...] “Los alumnos del grupo de H.C., que hace las funciones de coordinador, revisan las actividades y discuten sobre cuál es la mejor forma de organizarlas. H.C señala que los ejercicios de ortografía siempre suelen ser largos y convendría dejarlos para una única sesión, mientras que los de literatura solían ser cortos y se podrían repartir entre dos días” **(GPD)** [30/05/17].

Los alumnos no solo demuestran preocuparse por el volumen o la dificultad de las tareas, sino también por la propia funcionalidad de las mismas, llegando a plantearse los momentos más adecuados para realizar cada una de ellas en función de este criterio:

“Ante la posibilidad de ubicar el examen de la unidad libremente J.A. me ha comentado que ella prefería dejarlo para el último día, ya que así tenía mejor trabajada toda unidad y tenía más tiempo para prepararse” **(DID)** [30/05/17].

“R.M. y V.A. aseguran que prefieren realizar el taller de ordenador el viernes a última hora porque según ellos estarán muy cansados después de toda la semana y consideran que el taller TIC es una actividad más ligera y relajada que no les exigirá tanta dedicación” **(DID)** [18/01/17].

Finalmente, también se registran situaciones en las que los alumnos demuestran ir adquiriendo una mayor consciencia acerca de sus propias capacidades. Así, por ejemplo, tras advertir el profesor de la importancia de realizar procesos de autocorrección adecuados y precisos, varios alumnos muestran su escasa confianza en su capacidad para corregir adecuadamente las actividades, solicitando la revisión cualificada del profesor antes del examen:

“J.A. me ha pedido que le corrija la tarea que ha hecho hoy (las últimas actividades antes del examen que tenemos previsto para mañana) porque no estaba segura de haberlo hecho bien y su madre le había dicho que lo confirmara” **(DID)** [14/02/17].

Otros alumnos, por su parte, muestran una evolución significativa en su capacidad para detectar y adaptarse a sus ritmos de trabajo personal:

“Consciente de que su ritmo de trabajo es mucho más lento que el de sus compañeros de grupo, V.G. decide realizar la misma planificación que el resto, pero asignando algunas actividades como deberes para casa” **(DID)** [20/04/17].

El trabajo en grupo, como ya ha sucedido anteriormente con otros factores, también contribuye a consolidar el nivel de consciencia del alumnado acerca de sus propias capacidades en la medida en que los estudiantes se ayudan a identificar entre sí las limitaciones individuales que quizá por sí solos no serían capaces de detectar:

“Los componentes del equipo de S.B, mientras están realizando la planificación de la unidad de matemáticas, recuerdan a la niña su lento ritmo de trabajo y le recomiendan asignarse algo para casa o plantear una planificación alternativa” **(DID)** [30/04/17].



Imagen 26: La planificación grupal genera actitudes de cooperación altruistas que ayudan a los estudiantes a ser más conscientes de la realidad

En el sistema de trabajo grupal desarrollado, el incumplimiento individual de la planificación por parte de un alumno no afecta directamente al resto de los integrantes del equipo, por lo que la existencia de este tipo de comportamientos posee un origen puramente solidario. Los alumnos se esfuerzan por ayudar a otros compañeros a mejorar su capacidad para analizar de manera más realista las condiciones de trabajo, ajustando así más eficazmente a sus posibilidades de actuación.

Todos estos avances vinculados con la capacidad metacognitiva de los alumnos redundan en un mejor cumplimiento de las planificaciones, que progresivamente son más ajustadas y adecuadas a las particularidades individuales de cada alumno:

“Todos los niños de la clase (excepto uno) obtienen la máxima puntuación en esta unidad en el apartado vinculado con el cumplimiento de la planificación. La previsión de actividades que realizan cada vez es más realista y esto les ayuda a llevar al día el trabajo” **(DID)** [30/04/17].

Los registros incluidos en el diario de investigación docente señalan que los alumnos son conscientes de esta evolución, lo cual a su vez favorece e incrementa su motivación.

“Hoy les he felicitado porque han tardado muy poco en realizar la planificación de la unidad de lengua. Cuando les he recordado el tiempo que empleaban al comienzo del curso para realizar la misma tarea J.A. ha exclamado espontáneamente *«es verdad... Hemos mejorado mucho»*” (DID) [22/02/17].

[...] “El grupo de M.S. ayer trabajó fatal: tardaron mucho en ponerse de acuerdo, se pelearon... Hoy, sin embargo, es el grupo que mejor lo ha hecho y al terminar la sesión han dado cuenta de ello al señalar espontáneamente M.S *«fíjate lo que tardamos ayer y qué bien lo hemos hecho hoy»*” (DID) [30/05/17].

En este sentido, llama la atención la naturalidad con la que algunos alumnos asumen esta evolución tan positiva, normalizando la situación y vinculando la mejora al trabajo sistemático desarrollado:

“Hoy he felicitado al grupo por haber sido capaz de ponerse a trabajar sin necesidad de que yo haya tenido que darles ninguna indicación. Cuando lo he hecho, A.F. le ha restado importancia señalando que *«Es la costumbre»*” (DID) [11/05/17].

La consideración del esfuerzo personal como elemento imprescindible para la mejora en cualquier ámbito es un elemento realmente relevante. Además, se constituye como uno de los pilares fundamentales sobre los que se sustenta la adquisición de hábitos de trabajo autónomo como los demostrados por los alumnos en el anterior fragmento de texto.

En cualquier caso, en los anteriores extractos también resultan evidentes los esfuerzos del docente por desarrollar la capacidad metacognitiva del alumnado, destacando de manera reiterada los avances detectados. Del mismo modo, se aprecian intentos por focalizar la atención de los alumnos en los aspectos que aún no están lo suficientemente consolidados, lo cual forma parte de las dinámicas de evaluación formativa no estructurada (sobre las que se profundizará con mayor detalle en el siguiente apartado):

“Hoy les he echado una bronca porque al corregir las quincenas de trabajo he comprobado que muchos habían olvidado corregir algunas actividades” **(DID)** [12/12/16].

[...] “Les he felicitado por los avances que han mostrado en cuanto a la presentación, pero he hecho hincapié en la necesidad de seguir mejorando la letra, que todavía es muy mala en algunos casos” **(DID)** [14/03/17].

[...] “Tras revisar las quincenas de trabajo les he recriminado la relajación que he detectado en muchos de ellos, que vuelven a cometer errores que ya habían superado (especialmente en los aspectos vinculados con la presentación)” **(DID)** [08/06/17].

Finalmente, para finalizar con el análisis de las situaciones vinculadas con el desarrollo de la capacidad de metacognición, a continuación se recoge un último extracto de texto que sintetiza y ejemplifica a la perfección el grado de consciencia que algunos alumnos han sido capaces de demostrar en relación al sistema de trabajo que se estaba llevando a cabo, utilizando para ello una analogía muy ilustrativa:

“Hoy tras la explicación de las funciones que desarrolla el rey en una monarquía, ha levantado la mano A.M. y ha dicho: “bueno, es lo mismo que haces tú”. Tras preguntarle al respecto ha añadido “es lo que haces cuando nos das el visto bueno al plan de trabajo, porque nosotros lo planificamos pero tú no nos dices lo que tenemos que hacer, solamente nos das el visto bueno y si a ti te parece que no está bien, nos lo devuelves y entonces lo cambiamos nosotros como nos parezca y te lo volvemos a presentar hasta que te guste. Así que es un poco lo que hace el rey con las leyes, únicamente da el visto bueno después de que las haya aprobado el senado y las cortes” **(DID)** [21/03/17].

Percepción de autoeficacia y utilización de instrumentos

La precisión con la que los alumnos son capaces reconocer sus puntos fuertes y débiles de manera realista condiciona la construcción de un autocon-

cepto ajustado de su persona y, por consiguiente, el desarrollo de unas expectativas de logro acordes a sus capacidades. La utilización de instrumentos vinculados con la evaluación formativa contribuye a desarrollar esta capacidad del alumnado.

La hipótesis 9.2 de la presente investigación contempla estos escenarios, por lo que para su análisis se han recopilado 44 fragmentos de información, cuyo número total se ha reducido a 32 al cruzar la presente subcategoría (*percepción de autoeficacia y utilización de instrumentos de evaluación formativa*) con la categoría principal (*evaluación formativa y metacognición*).

Como en anteriores apartados, para el análisis de los resultados incluidos en esta subcategoría se tendrán en cuenta las opiniones de los familiares recogidas tanto en las entrevistas como en los cuestionarios. Sin embargo, en esta ocasión resultarán de especial interés las informaciones recopiladas por el docente en el diario de investigación ya que éstas recogen detalladamente la evolución de la eficacia de los alumnos al enfrentarse a los sucesivos procesos de autoevaluación de su trabajo.

En este sentido, para que la función de los instrumentos pueda desarrollarse con normalidad, es preciso que los alumnos estén familiarizados con ellos y con su utilidad:

“Hoy les he presentado las escalas de valoración recogidas detrás del plan. Hemos estado leyendo todos juntos cada fragmento de texto para asegurarnos de que todos comprendían a qué se refería cada enunciado” **(DID)** [30/09/16].

Pese a ello, parece aconsejable dejar un tiempo prudencial para que los alumnos vayan integrando los significados y se solventen posibles dudas que les puedan ir surgiendo:

“V.A. me ha dicho que no entendía el significado de «reflejar» en el contexto de la escala de valoración (en el enunciado que dice «*los títulos aparecen reflejados*»)” **(DID)** [03/10/16].

La interiorización del hábito de autoevaluar el trabajo no parece ser instantánea a tenor de lo observado por el docente en el diario de investigación. Sin embargo, conforme avanza el curso y los trimestres esta tarea pasa a integrarse como una actividad más de las muchas que deben realizar los alumnos:

“Muchos alumnos me han entregado el trabajo sin autoevaluar. Todavía no han adquirido el hábito suficiente como para realizar este proceso de manera generalizada sin que yo se lo recuerde” **(DID)** [27/01/17].

[...] “Niños como M.P. se muestran despreocupados y no parecen tener interés en realizar los procesos de autoevaluación. Entregan los planes sin evaluar sistemáticamente” **(DID)** [15/02/17].

[...] “La mayor parte de los alumnos entregan los planes autoevaluados sin que yo les diga nada. Salvo excepciones puntuales (M.P., S.T. y A.C.) la mayoría ha incorporado la autoevaluación como una rutina más del proceso de preparación del trabajo para su revisión al final de la unidad” **(DID)** [06/06/17].

Si se aborda a continuación el análisis de la precisión de las autoevaluaciones de los alumnos, conviene señalar que el docente parece identificar un avance positivo de este aspecto en particular:

“Ya se van ajustando más a la realidad cuando valoran su propio trabajo. Son más realistas y se les ve más reflexivos. Algunos se lo toman muy en serio” **(DID)** [08/03/17].

[...] “Cada vez es más frecuente que la autoevaluación de un alumno coincida en todos los elementos con mi valoración. Al principio esto no sucedía ni con los alumnos que mejor se autoevaluaban” **(DID)** [15/03/17].

Si se analiza más detalladamente la evolución experimentada por el grupo, atendiendo a los registros estrictamente numéricos anotados en el diario de investigación docente, se obtienen unos resultados similares que concuerdan con las apreciaciones del tutor.

En este sentido, de entre los muchos aspectos que se han propuesto como objeto de autoevaluación a lo largo del curso (ajuste de las planificaciones, realización de las tareas, calidad de la corrección, aportaciones durante el trabajo en grupo, etc.), se tomará como referencia para este análisis la presentación del cuaderno personal, por ser éste un elemento recurrente en todas las unidades y sobre el que se ha realizado un especial hincapié a lo largo del curso.

Así pues, al comprobar el número de veces que la puntuación del alumno coincide con la del profesor (expresado en forma de porcentaje de acierto) los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 51: Porcentaje de acierto para las autoevaluaciones realizadas por los alumnos

Media 1 ^{er} trim.	Media 2 ^o trim.	Media 3 ^{er} trim.	Diferencia 1 ^{er} – 3 ^{er}
46,7%	56,4%	59,2%	12,5%

Estos datos permiten vislumbrar una clara tendencia de aciertos cada vez más favorable, pasando de coincidir de media en un 46,7% de las ocasiones durante el primer trimestre, a hacerlo el 59,2% en el tercero (lo que supone un incremento del 12,5%).

Para evitar que el efecto amortiguador que genera la media pueda distorsionar los resultados, es recomendable tener en cuenta otros posibles análisis secundarios.

Así, en primer lugar, resultaría interesante conocer las diferencias que existieron entre el punto de partida de los alumnos y su logro final. Para ello, se propone comparar el porcentaje de acierto que obtuvieron los alumnos al realizar la primera autoevaluación del curso (en septiembre), con el que obtuvieron al realizar la última (en junio) ya que esto podría dar una idea más ajustada aún acerca de cómo ha evolucionado esta capacidad:

Tabla 52: Comparación entre la primera y la última autoevaluación del curso

1 ^a autoevaluación (Sept.)	Última autoevaluación (Junio)	Diferencia
33,9%	56,5%	22,6%

Los porcentajes de acierto obtenidos por los alumnos en estos casos muestran unas diferencias aún más acentuadas, que confirman la tendencia detectada anteriormente, pasando de coincidir con el docente en un 33,9% de los casos, a hacerlo en un 56,5% (mostrando una mejora del 22,6%).

Sin embargo, en este caso resulta interesante señalar que la última autoevaluación registró un valor menor que la media del tercer trimestre (56,5% frente al 59,2%), lo que a priori no parece encajar con la tendencia del curso. Esto parece explicarse por el efecto negativo que genera el excesivo celo con el que la mayoría de los alumnos comenzaron a autoevaluarse en la parte final del curso y que vendría a confirmar la necesidad de proporcionar a los estudiantes un instrumento más complejo de evaluación (situación que será tratada con mayor profundidad más adelante).

Dado que este efecto únicamente afecta de manera generalizada a las autovaloraciones de la última unidad didáctica del curso, podría ser interesante en su lugar tomar como referencia los resultados de la unidad inmediatamente anterior:

Tabla 53: Comparación entre la primera y la penúltima autoevaluación del curso

1ª autoevaluación (Sept.)	Última autoevaluación (Junio)	Diferencia
33,9%	64,7%	30,9%

Al realizar esta comprobación, las diferencias entre el punto de partida de los alumnos y el punto final son aún más marcadas, alcanzando porcentajes de mejora superiores al 30%.

Los resultados obtenidos tras este análisis no solo confirman la tendencia detectada por el tutor a través de sus observaciones, sino que también parecen coincidir con las percepciones de los padres a tenor de las respuestas que proporcionaron a través del formulario del tercer trimestre (**FSF3T**). Así, cuando se les preguntó sobre cómo creían que había evolucionado la capacidad de los alumnos para valorar su trabajo de manera realista, el 89% de los participantes opinó que ésta había ido mejorando progresivamente a lo largo de todo el curso.

Quizá, el extracto que mejor resume el proceso de aprendizaje seguido por los alumnos y que visualice en mayor medida el grado de consciencia que progresivamente han ido adquiriendo en relación a sus propias capacidades es el que aparece recogido a continuación:

“Nada más terminar de cumplimentar el postest de los cuestionarios empleados en el marco de la investigación, V.G. se ha dirigido a mí y me ha dicho *«Ahora he sido más justa, no como la otra vez... Ahora he puesto lo que tenía que poner»*. Ante esta confesión he comparado sus registros del pretest y el postest y he comprobado que los valores del postest son mucho más bajos que los marcados por ella misma en el pretest. En mi opinión, los valores del pretest son mucho más ajustados a la realidad que los del pretest” **(DID)** [21/06/17].

El verdadero valor del anterior extracto reside en que la alumna de manera autónoma parece reconocer que los valores iniciales quizá no representaban muy fielmente la realidad, sino más bien una percepción que ahora, tras la

intervención llevada a cabo durante todo el curso, se muestra como distorsionada y alejada de la realidad.

Tras analizar la forma en que ha evolucionado la precisión de las autoevaluaciones de los alumnos a lo largo del curso, a continuación se abordarán otras posibles cuestiones que podrían explicar o ayudar a entender los resultados obtenidos.

Así pues, conviene señalar en un primer momento que la propia estructura del instrumento favorece la interiorización de los criterios de calificación por parte de los alumnos y como consecuencia de ello, el desarrollo de su capacidad para valorar realista y objetivamente la calidad de su trabajo. De este modo, el hecho de que el profesor registre su calificación justo al lado de la puntuación autoasignada por los alumnos favorece la identificación visual de las diferencias o desviaciones y contribuye a que los estudiantes tengan más presentes sus niveles reales:

Además, el hecho de realizar una autoevaluación ajustada (es decir, similar o idéntica a la realizada por el docente) también supone para el alumno un incentivo motivacional que le anima a continuar esforzándose por evidenciar de manera objetiva los aspectos a mejorar (lo que de nuevo repercute en el nivel de consciencia acerca de los mismos):

“Cuando hoy les he devuelto los trabajos M.S. se ha mostrado contenta por haber coincidido conmigo en casi todos los aspectos a valorar (pese a que en algunos de estos apartados no tenía muy buenos resultados)” **(DID)** [09/02/17].

[...] “Al comprobar que su autoevaluación era exactamente igual que la nota que yo le había puesto en todos los apartados J.A. se ha quedado muy sorprendida y ha repetido varias veces «Todos iguales... Todos iguales» como si no se lo creyera (incluso me lo ha venido a enseñar a mí, como si yo no hubiera sido el que le ha puesto la nota)” **(DID)** [03/03/17].

Dedicar tiempo a analizar detenidamente los resultados recogidos en los instrumentos de evaluación parece ser también un factor importante. Este tipo de medidas contribuyen a que los estudiantes tomen mayor consciencia no solo de su propio nivel, sino también de su propia evolución:

“Tras un rato observando los resultados obtenidos D.S. me comenta eufórico que lleva tres temas seguidos acertando la nota que le iba a poner. Se muestra satisfecho, aunque las calificaciones tienen aspectos mejorables” (DID) [13/12/16].

PLANIFICACIÓN		
CUMPLIMIENTO: ¿Puede cumplir lo previsto?		
CLARO QUE SÍ: hay más días en verde que en rojo.	5	✓
BUEEEENO: hay los mismos días en verde y en rojo.	3	
TENGO QUE MEJORAR: hay más días en rojo.	1	
¡QUÉ DESASTRE!: todos los días están en rojo.	0	
TRABAJO EN CASA: ¿Terminé lo que me faltaba?		
SIEMPRE: todos los días he traído la tarea hecha.	5	✓
CASI CASI: un día no traje la tarea hecha.	3	
NO VOLVERÁ A PASAR: varios días no traje la tarea.	1	
¡QUÉ HORROR!: no hice la tarea ningún día.	0	

REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES		
CONTENIDO: ¿Ite hecho todo lo que tenía que hacer?		
DE SOBRA: hice las obligatorias y las <u>optativas</u> .	4	
SIEMPRE CUMPLO: hice <u>todo</u> lo que era <u>obligatorio</u> .	3	✓
NO PUDO SER: me falta <u>una</u> actividad obligatoria.	1	
NEGATIVO: me falta <u>más de una</u> actividad obligatoria.	0	
CALIDAD DEL TRABAJO: ¿Están bien las actividades?		
AFIRMATIVO: todas las actividades están bien.	6	
MEJORABLE: hay una o dos actividades mal hechas.	4	
ESTO NO ES LO MÍO: hay tres o más actividades mal.	2	✓
¿REPETIMOS?: no hay ninguna actividad bien hecha.	0	

EVALUACIÓN Y CORRECCIÓN		
REVISIÓN DE ACTIVIDADES: ¿He corregido todo?		
PUES CLARO: <u>todo</u> está revisado y bien marcado.	5	✓
¡QUÉ CABEZA!: hay <u>una actividad</u> sin corregir.	2	
¿DESPISTE?: hay <u>más de una actividad</u> sin corregir.	0	
CALIDAD DE LA CORRECCIÓN: ¿Está bien corregido?		
POR SUPUESTO: <u>todo</u> está bien corregido.	5	✓
¡QUÉ FALLO!: hay <u>una actividad</u> mal corregida.	2	
¡NO TE ENGAÑES!: <u>varias actividades</u> mal corregidas.	0	

PRESENTACIÓN		
MARGENES		
Se respetan en todo momento.	1	✓
A veces hay olvidos y no se respetan.	0	
CLARIDAD		
Las actividades y títulos están bien separados	1	✓
A veces está demasiado junto y amontonado.	0	
LIMPIEZA		
Hojas cuidadas (sin borrones, sin arrugar, etc.).	1	✓
Hojas mal cuidadas (tachones, arrugas, etc.).	0	
TÍTULOS		
Están todos los títulos (de apartados y de unidad).	1	✓
Falta algún título por poner.	0	
LETRA		
La letra es todo lo buena que puede ser.	2	✓
La letra es buena, aunque a veces mejorable.	1	
La letra es mejorable casi todo el tiempo.	0	
USO DE COLORES		
Los colores se usan bien: negro, azul, verde y rojo.	1	✓
Hay cosas a lápiz o se utilizan mal los colores.	0	
OTROS: Hojas completas, numeración, fecha, etc.		
Todo en correcto... ¡bien!	3	✓
Todavía falla algo:	0	

RESULTADOS		
	Yo	Profe
PRESENTACIÓN	10	10
PLANIFICACIÓN	10	10
REALIZACIÓN DE TAREAS	5	5
EVALUACIÓN Y CORRECCIÓN	10	10

Imagen 27: Las autoevaluaciones de los alumnos son cada vez más precisas.

Por otro lado, el comportamiento descrito en el extracto anterior podría apuntar que ciertos alumnos aún perciben el proceso casi como una especie de juego que consiste en adivinar la puntuación que va a otorgar el profesor, en lugar de como un proceso que pretende generar un proceso de reflexión personal acerca del trabajo. Sin embargo, a medida que avanza el curso, parece que comienzan a apreciarse incipientes hábitos de trabajo autónomo asociados a la autosupervisión de tareas, que permiten aprovechar más eficazmente la información que incorporan los instrumentos de evaluación formativa utilizados:

“Normalmente soy yo quien, al ir revisando los trabajos, recuerdo a los alumnos la posibilidad de dar la vuelta a plan para observar y tener más presentes los criterios que conducen a la obtención de un 10. Pero hoy me ha llamado la atención porque R.M. lo ha hecho sin que yo le dijera nada. Cuando le he señalado que no había dejado margen en la hoja que acaba de comenzar, inmediatamente ha dado la vuelta al plan, ha valorado cuántos puntos iba a perder por ese fallo y como al parecer no le ha compensado, se ha puesto a hacer de nuevo esa hoja dejando un margen adecuado” **(DID)** [20/04/17].

Poco a poco y gracias a la utilización de estos instrumentos parece percibirse que los alumnos son más conscientes de lo que deben hacer para obtener la máxima puntuación y, del mismo modo, lo que deben corregir para conseguirlo:

“Al entregarle el trabajo revisado a J.L. y comprobar su puntuación a puesto cara de resignación evidenciando que era lo que se esperaba (coincidía en todo con mi valoración). Al preguntarle por ello ha señalado que *«Ya sé lo que tengo que hacer, pero es que no sé...luego se me olvida»*” **(DID)** [06/02/17].

Esta evolución también parecen percibirla las familias, quienes en las entrevistas individualizadas reconocen la utilidad de las escalas de evaluación que se incorporan en el reverso de los planes para orientar el trabajo y los esfuerzos de los alumnos:

“Ahora se esmera más por tenerlo todo ordenado en sus cuadernos” **(ENTR2)** [03/04/17]

[...] “Está más centrada en lo que debe hacer. Sabe cómo tiene que hacer las tareas de cada día y procura hacerlo bien” **(ENTR3)** [19/06/17].

En este progresivo proceso de interiorización que se lleva a cabo a lo largo de todo el curso, parecen jugar un papel relevante los comentarios de retroalimentación que proporciona el docente en el marco de las estrategias de evaluación formativa. Así, aunque todavía sigue habiendo alumnos que parecen no tener en cuenta estas informaciones:

“A V.A. no parecen importarle los comentarios de retroalimentación que he añadido a su plan. Acude directo a comprobar la calificación y como le parece suficiente, guarda el plan sin mirar nada más” **(DID)** [24/09/16].

Por el contrario, lo cierto es que otros denotan actitudes más responsables y conscientes al analizar detenidamente los comentarios de retroalimentación recogidos por el profesor en el reverso de los planes de trabajo:

“Hoy M.S. ha venido a preguntarme por una palabra de mi comentario que no entendía y necesitaba saber para comprender el sentido del mismo. Se la he aclarado y ha respondido «Ah, vale... Ahora lo entiendo... Pero tienes que escribir mejor porque si no, no puedo leerlo»” **(DID)** [17/01/17].

En relación a los comentarios de retroalimentación, conviene señalar que las familias valoran positivamente esta estrategia, ya que les permite dirigir sus esfuerzos en la dirección adecuada:

“Se agradecen los comentarios... Nos ayudan mucho a saber en qué tiene más dificultades y además también les motivan mucho las cosas que les pones cuando les felicitas” **(ENTR1)** [15/12/16].

[...] “Los leemos siempre y trabajamos sobre los errores” **(ENTR2)** [20/01/17].

Estas valoraciones parecen coincidir con la abrumadora unanimidad de opiniones recogidas por el formulario del tercer trimestre **(FSF3T)**, en donde el 100% de los participantes consideran que los comentarios y anotaciones del profesor ayudan a los alumnos a mejorar su capacidad para analizar de manera realista su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, en relación al progresivo proceso de implantación e interiorización de los procesos de autoevaluación, resulta llamativa la aparente ausencia de conflictos o desacuerdos en relación a las puntuaciones otorgadas por los alumnos y el profesor. En este sentido, al visibilizar desde un primer momento los criterios de calificación recogidos en la parte trasera del plan de trabajo, los alumnos tienden a aceptar más favorablemente las puntuaciones asignadas por el docente:

“Desde que se emplean las escalas de valoración ningún alumno ha venido a quejarse de su nota. Alguno,

como R.M. suele venir a pedir explicaciones si no coincide con lo que él había puesto, pero siempre termina aceptando los argumentos que le doy” **(DID)** [15/11/16].

Tampoco se aprecian, a tenor de los registros incluidos en el diario de investigación docente, conductas intencionales que busquen autoasignarse conscientemente más nota de la que merece el propio trabajo. Quizá la explicación del docente al comienzo del curso acerca del sentido y la utilidad del proceso de autoevaluación haya tenido algo que ver en esta situación.

Lo que sí se percibe, a tenor de las observaciones del docente recogidas en el diario de investigación, es que una vez interiorizado tanto el sistema de autoevaluación como los propios criterios, los alumnos comienzan a volverse mucho más exigentes.

Esta particularidad podría ser consecuencia de la progresiva familiarización del alumno con el objeto y el sistema de evaluación. Así, al ir incorporando los criterios de manera natural tras sucesivas evaluaciones ya no es necesario consultar constantemente el instrumento y, por lo tanto, la atención se puede focalizar en otros detalles de menor importancia que al comienzo pasaban desapercibidos.

Estas situaciones representan el grado máximo de interiorización de los procesos de autoevaluación y automonitorización. Sin embargo, si no se abordan adecuadamente corren el riesgo de generar situaciones incoherentes y nada beneficiosas para el aprendizaje de estas destrezas:

“La autoevaluación de Á.F. sobre la presentación de la unidad actual es sorprendente porque se ha puesto un seis cuando lo que yo le he puesto ha sido un diez. Se muestra excesivamente exigente en sus valoraciones y así me lo han confirmado sus padres en la última reunión que he mantenido con ellos” **(DID)** [13/06/17].

La aparición de este tipo de comportamientos es un indicativo de la necesidad de comenzar a reelaborar los instrumentos utilizados con la intención de generar unos nuevos, más complejos y adaptados, que contemplen otras posibilidades que antes estaban demasiado alejadas de la capacidad inicial de los alumnos, pero que ahora, tras su evolución, es necesario comenzar a contemplar.

Capítulo IX

Discusión de resultados

9.1 Introducción

Del mismo modo que en el apartado anterior, el presente punto se ha estructurado respetando los diferentes análisis y tipos de datos presentes en la investigación.

De esta forma, en primer lugar, se abordará la discusión de los datos de carácter cuantitativo, para lo cual se distinguirán en un primer bloque las cuestiones vinculadas con la parte descriptiva de los mismos, mientras que a continuación, en un segundo bloque se hará lo propio con la parte inferencial.

Tras analizar las cuestiones cuantitativas se abordará la discusión de los resultados cualitativos para lo cual, de nuevo, se ha organizado la información siguiendo las diferentes categorías generadas en el marco de la investigación.

9.2 Discusión de resultados cuantitativos

En el presente apartado se procederá a interpretar los resultados de carácter cuantitativo que han sido obtenidos en el marco de la presente investigación.

9.2.1 Parte descriptiva

Los resultados derivados del análisis descriptivo no muestran diferencias significativas entre los grupos de la investigación (control y experimental), atendiendo a las variaciones de las medias generales obtenidas en los cuestionarios empleados al comparar el pretest con el postest. Ambos grupos experimentan una evolución favorable, aunque muy marginal tras la segunda aplicación tanto en la utilización de estrategias de control en el estudio como en la percepción de autoeficacia académica, que se decanta levemente hacia el grupo de control.

El escaso efecto que la intervención realizada a través del MITAA parece tener sobre los valores mostrados por los estudiantes del grupo experimental puede deberse a la naturaleza de los datos utilizados para llevar a cabo el análisis. En este sentido, cabe mencionar que éstos son producto de una autoevaluación personal (y, por lo tanto, ciertamente subjetiva) que los alumnos realizan acerca de la utilización de estrategias de estudio y de sus creencias sobre su capacidad para superar el curso adecuadamente.

Esta situación impide asegurar con rotundidad que la ausencia de diferencias entre los grupos sea debida a la ineffectividad del modelo de intervención propuesto, ya que ésta podría estar generada por la falta de precisión de los alumnos para autoevaluar sus propias capacidades y comportamientos. Los

problemas derivados de las imprecisiones a la hora de autoevaluar el rendimiento, el comportamiento o la autoeficacia han sido ampliamente estudiados en la literatura (Dunning, Health & Suls, 2004; Hansford & Hattie, 1982; Kruger & Dunning, 1999; Van der Weijer, Johansson, Grenner & Sahlén, 2002; etc.) y suponen una gran limitación para los estudios que incorporan este tipo de valoraciones, cuya discusión requiere ser contrastada con otras fuentes de información.

Un ejemplo de este tipo de situaciones queda descrito en estudios como el desarrollado por Burrus, Jackson, Holtzman, Roberts y Mandigo (2013) cuyo diseño y resultados siguen un patrón muy similar a los de la presente investigación. Mediante la utilización de dos grupos de estudiantes (experimental y control), el estudio de Burrus y sus colegas pretendía conocer la efectividad de una intervención destinada a potenciar la utilización de estrategias para la gestión del tiempo escolar. Inicialmente, los resultados tampoco corroboran la eficacia de la intervención, aunque los investigadores achacan la situación a un posible *efecto aprendizaje* derivado de la propia intervención realizada, que podría haber distorsionado las autovaloraciones realizadas por los estudiantes implicados.

Si atendemos a la naturaleza de la intervención que propone el MITAA en la presente investigación, cabría suponer que situaciones similares a las descritas por Burrus et al. (2013) también podrían haberse producido en el marco de este estudio.

Como se ha descrito anteriormente, el MITAA asienta su funcionamiento en los procesos de autorregulación del aprendizaje, dentro de los cuales la autoevaluación supone una pieza clave, nuclear y fundamental (Bandura, 1986; Butler & Winnie, 1995; Rosenthal & Bandura, 1978; Schunk, 1986; Shunk & Ertmer, 2000; Zimmerman, 1986, 1998a; etc.). Al desarrollar las distintas iniciativas incorporadas en el MITAA se incide de manera intencional sobre aspectos como la percepción de autoeficacia, la motivación, la metacognición, la auto-monitorización o los niveles de autoconsciencia entre otros. Todos estos elementos son críticos para el desarrollo de una adecuada capacidad de autoevaluación de las propias capacidades, así como de las circunstancias particulares de aprendizaje (Schunk, 1996). El MITAA, además, incorpora iniciativas para implicar de manera específica a los alumnos en sucesivas dinámicas de autoevaluación.

Teniendo en cuenta el carácter de la intervención llevada a cabo, es lógico pensar que a medida que avanzaba el curso, la capacidad para autoevaluar los propios comportamientos y capacidades por parte de los alumnos del grupo

experimental se debería haber ido recalibrando para hacerse cada vez más precisa y efectiva. Si esto fuera así, el tratamiento desarrollado (MITAA) habría proporcionado a los alumnos que lo recibieron una mayor precisión para realizar procesos de autoevaluación más realistas, lo que les habría permitido afrontar la aplicación del postest con una mayor carga de autoconocimiento y conciencia del proceso. Estudios como el de Stones (2000) señalan esta posibilidad afirmando que ambos procesos (autorregulación y precisión en las autoevaluaciones) se encuentran estrechamente relacionados, hasta el punto de que la aplicación de ciertas estrategias de autorregulación pueden llegar a influir en la precisión de las autovaloraciones. En este mismo sentido, Ferreira, Simão y Silvas (2014) apuntan en la misma dirección al señalar que el entrenamiento centrado en el aprendizaje de técnicas de autorregulación aumenta la riqueza verbal con la que los alumnos describen, identifican y reconocen las estrategias que utilizan, de ahí que sus autoevaluaciones sean cada vez más completas, conscientes y precisas.

Estudios como los de Marsh (1986) afirman que los alumnos pueden autoevaluar de manera precisa distintos aspectos de su aprendizaje (como la competencia verbal o matemática) desde edades tempranas. Sin embargo, otros expertos ponen en duda la precisión de las autoevaluaciones cuando los estudiantes presentan poca cualificación o cuando se encuentran poco familiarizados con las dinámicas de autoevaluación (Bandura & National Institute of Mental Health, 1986; Dembo & Jakubowski, 2003; Kruger & Dunning, 1999; Matern, Burrus & Shaw, 2010, etc.) alegando que éstos suelen sobreestimar sus aptitudes como consecuencia de su incapacidad para atender adecuadamente a toda la información disponible.

Como señalan Garavalia y Gredler (2002), algunos autores consideran esta sobrestimación como algo positivo, una medida adaptativa que favorece el establecimiento de metas de aprendizaje más ambiciosas y con un mayor compromiso hacia su cumplimiento (Bandura, 1991a, 1991b; Locke & Latham, 1990; Zimmerman, 1995a) y que, por lo tanto, beneficia al aprendizaje (Aspinwall & Taylor, 1992; Taylor & Brown, 1988, 1994). Sin embargo, otros expertos consideran que esta imprecisión puede generar problemas como la imposibilidad de aprovechar correctamente la información de retroalimentación que se proporciona (Robins & Beer, 2001) o el descenso de las calificaciones como consecuencia de una falta de estudio sustancial derivada de un optimismo fuera de lugar (Ghatala, Levin, Foorman & Pressley, 1989).

La posible sobreestimación de las valoraciones iniciales, junto con el *efecto-aprendizaje* que la intervención del MITAA podría haber generado sobre

la capacidad de autoevaluación de los alumnos del grupo experimental, explicaría los resultados obtenidos en el marco de la presente investigación. Así, al comparar las valoraciones iniciales del pretest (posiblemente sobredimensionadas por la inexperiencia de los alumnos) con las del postest (más realistas y ajustadas), es esperable que la mejora sea escasa o, incluso, que se detecte el empeoramiento en ciertos factores (como de hecho, así sucede). Desde esta posible explicación las medidas derivadas de la comparación pretest-postest en el grupo experimental (tanto si mejoran, como si empeoran) deben ser tomadas con cautela, a tenor de las variables que podrían haber interferido en la autoevaluación desarrollada por los alumnos.

La utilización de este tipo de instrumentos de carácter auto-perceptivo implica aceptar la posibilidad de que los resultados obtenidos pueden no representar fielmente la realidad, como consecuencia de la falta de experiencia de los alumnos. Es en este punto dónde queda patente la utilidad del enfoque mixto desde el que se aborda la presente investigación, ya que la parte cualitativa aportará una información muy interesante que permitirá contrastar y explicar mejor estos resultados.

En cualquier caso, si se aborda por separado el estudio de los resultados obtenidos en ambos cuestionarios, otras informaciones de interés también podrían salir a la luz.

En este sentido, en lo que respecta a los resultados recopilados en relación a la percepción de autoeficacia académica de los alumnos cabe señalar que se detecta una cierta evolución favorable en ambos grupos a comparar el pretest con el postest. Estos datos deben ser tomados con precaución ya que, en el caso del grupo experimental, la segunda aplicación (postest) podría estar afectada por el *efecto-aprendizaje* descrito anteriormente, mientras que en el resto de aplicaciones y grupos es posible que la precisión o calibración de la medida de eficacia se vea comprometida (y muy habitualmente, sobrestimada) al ser los propios alumnos quienes refieren su percepción acerca de ella (Carpillo, Zimmerman & Hudesman, 1999; Chen, 2002; Igo et al. 2002; Pajares & Graham, 1999; Pajares & Miller, 1994, 1997; Schumann, 2013; Schraw et al., 1993; Schunk, 1995; Yates, 1990).

Habiendo establecido este punto de partida, conviene señalar que esta tendencia favorable contrasta con la mayoría de los estudios publicados al respecto que señalan un decrecimiento en esta variable a medida que la edad de los participantes se va incrementando (Berenson & Dweck, 1986; Nichols, 1978; Pajares & Valiante, 2002; Paris & Byrnes, 1989; Stipek, 1981). Los expertos achacan esta situación al mayor uso de la comparación social (con otros com-

pañeros) en detrimento de la comparación personal (con sus rendimientos anteriores) o normativa (con un criterio establecido previamente). Sin embargo, la autoeficacia también podría verse influenciada por otros muchos factores, como por ejemplo las autopercepciones de éxito o fracaso que posee el alumnado (Ertmer, Nweby & MacDougall, 1996; Schunk, 1996; Zimmerman & Ringle, 1981), los niveles de talento de los estudiantes (Schunk & Ertmer, 2000), el tipo de feedback proporcionado (Ames, 1992; Bangert-Drowns, Kulik, Lulik y Mogan, 1991, Dweck & Leggett, 1988; Kaplan & Midgley, 1997; Kulhavy & Stock, 1989, Meyer, 1986; Schunk & Cox, 1986; Schunk & Swartz, 1993), la experiencia en dinámicas de autoevaluación (Schunk, 1996; Bandura, 1986), la cercanía de las metas establecidas (Bandura & Schunk, 1981), las experiencias previas sobre el contenido (Aesaert, Voogt, Kuiper & Van Braak, 2017) o las atribuciones que se realicen de los resultados obtenidos (Pintrich & Srauben, 1992; Schunk, 1994; Zimmerman, 1989, 1990b; Zimmerman & Kitsantas, 1997).

En el caso de la presente investigación, teniendo en cuenta el escaso margen temporal que separa las dos aplicaciones, sería interesante realizar un estudio longitudinal más amplio para comprobar realmente si esta evolución favorable se sigue manteniendo o simplemente se trata de un efecto puntual y pasajero; un espejismo fruto de las especiales condiciones de la intervención llevada a cabo, como muchas veces sucede con las investigaciones de carácter psicosocial (Yeager & Walton, 2011). En esta misma línea, autores como Pérez-Pueyo (2010) sugieren que este tipo de mejoras tan aceleradas en un periodo tan breve de tiempo quizá no sean debidas a un incremento de la capacidad global del alumnado, sino a un mejor aprovechamiento de sus capacidades reales, o lo que es lo mismo, a una mejora de su rendimiento. En este sentido, se supone que el rendimiento demostrado por los alumnos en cada momento (pretest, postest, etc.) refleja su máximo potencial (es decir, su capacidad global para desempeñar la tarea en cuestión). Sin embargo, este rendimiento puede no reflejar el máximo potencial (ya que el alumno, por diversas razones, puede no estar aprovechando todas sus posibilidades). Si se acepta como cierto este razonamiento, la mejora experimentada durante el transcurso de la intervención podría no estar relacionada con la capacidad global del alumno, sino que simplemente demostraría que los estudiantes han aprendido a aprovechar mejor sus potencialidades para terminar de ajustar mejor su rendimiento a sus verdaderas capacidades. Estas capacidades seguirán evolucionando de manera muy pausada al estar condicionadas por factores evolutivos y madurativos (Durstun & Casey, 2006; Lozano & Ostrosky, 2011) lo que cuadraría con lo señalado por la mayoría de los estudios mencionados.

En cualquier caso y pese a ello, los resultados parciales obtenidos en la presente investigación coinciden con los descritos por Zimmerman y Martínez-

Pons (1990) en un estudio de similares características. En su caso, los expertos refieren que la evolución positiva detectada a lo largo de los sucesivos cursos estudiados podría explicarse a partir de la diferenciación de los conceptos de percepción de autoeficacia (que se obtiene al valorar el éxito o no de la ejecución) y la percepción de competencia (que se obtiene al comparar el rendimiento con otros). Los autores señalan que es posible que simultáneamente las percepciones de autoeficacia de los alumnos se vayan incrementando, mientras que su percepción de competencia académica vaya disminuyendo y de ahí, los resultados detectados.

Analizando ya con mayor profundidad los resultados de la parte descriptiva, cabe señalar que los valores obtenidos en el cuestionario que estudia la autoeficacia percibida por los alumnos en ambos grupos tras la segunda aplicación son elevados, en comparación con los registrados por otros estudios similares (presentan valores medios de ítems de 4,2 puntos para el grupo control y 4,3 para el experimental, mientras que las puntuaciones acumuladas ascienden hasta los 37,85 y los 38,76 puntos respectivamente).

Estudios como el de Alegre (2014) que utiliza una muestra de 284 individuos universitarios, registran valores medios de 3,6 puntos para los ítems y 32,9 para la puntuación acumulada. Otros como Torre (2005), con una muestra de 1179 universitarios, obtienen valores de 31,94 para la puntuación acumulada del test, con una media de 3,54 puntos para los ítems.

A la vista de estos datos parecería lógico pensar que la percepción de los alumnos participantes en el presente estudio hacia sus propias capacidades para superar el curso académico es buena, ya que los valores registrados tanto en el grupo de control como en el experimental son marcadamente superiores a los de estudios análogos¹¹⁷. Sin embargo, también es preciso considerar la diferencia de edad existente entre los sujetos participantes en los estudios referenciados y los alumnos participantes en la presente investigación. Como ya se ha señalado anteriormente, existe un declive normalizado en los valores asociados a la percepción de autoeficacia conforme la edad se va incrementando, por lo que algunas de estas diferencias también podrían ser explicadas en parte por este fenómeno.

Por otro lado, si se observan de manera independiente los ítems incorporados en el cuestionario sobre autoeficacia académica sería posible destacar

¹¹⁷ Conviene recordar que en este caso no se está teniendo en cuenta el posible efecto-aprendizaje que los alumnos del grupo experimental hubieran podido experimentar en el postest y que por consiguiente, podría haber reducido el valor de la media general de sus autopercepciones en relación a su capacidad para afrontar los desafíos académicos que se presentan en el cuestionario.

en ambos grupos los elevados valores medios obtenidos en relación a la autoconfianza mostrada por los alumnos (*confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso*), que ascienden 4,50 en el grupo control y 4,56 en el experimental. Estos valores también alcanzan cifras elevadas en el estudio de Alegre (2014) en relación a las puntuaciones obtenidas en el resto de ítems (3.89 puntos). Algo similar sucede con el ítem relativo a la superación del curso escolar (*creo que tengo recursos suficientes como para superar satisfactoriamente el curso académico*) que también registra valores elevados en los dos grupos de la presente investigación (4,40 en el control y 4,52 en el experimental) siendo simultáneamente el valor más elevado en el estudio de Alegre (2014) donde se registran valores medios para el ítem de 3,91 puntos.

La elevada percepción de autoeficacia que presentan los alumnos del presente estudio es un indicador que permite anticipar una clara predisposición hacia el desarrollo de dinámicas basadas en la autorregulación. Sin embargo, pese a la estrecha relación que existe entre la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico (medido directa o indirectamente), el hecho de poseer unos valores elevados en ella no produce incrementos en el rendimiento de manera automática (Salomon; 1984; Schunk, 1991). Para poder aprovechar esta ventaja es imprescindible que los alumnos posean las aptitudes necesarias (vinculadas con todos los factores mencionados con anterioridad). Como consecuencia de ello es posible asegurar que la percepción de autoeficacia y por extensión, la autorregulación del aprendizaje, es un proceso complejo en el que intervienen muchas variables interrelacionadas.

Tras analizar los resultados relativos al cuestionario de autoeficacia académica, a continuación se continuará la discusión abordando el cuestionario vinculado con las estrategias de control en el estudio. En este sentido, al igual que sucedía en el caso anterior, ambos grupos experimentan evoluciones favorables al comparar la primera aplicación con la segunda, siendo esta tendencia más marcada en el grupo de control. Dado que los datos del estudio también se han obtenido a partir de autovaloraciones realizadas por los alumnos participantes, de nuevo deberemos proceder con cautela a la hora de analizar estos resultados preliminares, siendo necesario su posterior contraste con otras fuentes de información.

Estos resultados favorables contrastan con la tendencia recogida por otros estudios como el desarrollado por Pajares y Valiante (2002), quienes encuentran que la confianza que los alumnos manifiestan poseer en la utilización de estrategias vinculadas con la autorregulación de los aprendizajes disminuye a medida que éstos progresan desde la etapa de Educación Primaria a la de Secundaria. Este hallazgo concuerda con lo observado por Campano, Robledo

y Algorri (2017) quienes detectan un estancamiento en el uso de estrategias de autorregulación a partir del segundo curso de la ESO.

De nuevo, como sucedía anteriormente con el estudio de la evolución de los valores asociados a la percepción de autoeficacia, es necesario un estudio más profundo y a largo plazo que permita confirmar el mantenimiento en el tiempo de las tendencias detectadas.

En lo que respecta a los datos concretos del estudio, cabe señalar que los valores obtenidos parecen ser bastante elevados en comparación con otros estudios sobre la temática que también utilizan los mismos instrumentos de medición. Así, por ejemplo, estudios como el del Campano, Robledo y Algorri (2017) refieren valores máximos acumulados de 17,78 y 20,39 puntos para las dimensiones de *planificación* y *supervisión* del cuestionario, en grupos de alumnos de Educación Secundaria con medias académicas de notable y sobresaliente. Estos datos contrastan con los valores que presentan los alumnos participantes en el presente estudio, donde se obtienen cifras de 15,65 y 23,35 puntos en el grupo control, y de 15,68 y 24,24 puntos en el experimental (todos ellos tomados de la segunda aplicación del cuestionario). Como se puede observar, existen diferencias notables a favor de los estudiantes de Secundaria en los valores vinculados con la fase de planificación que, sin embargo, se invierten en la fase de supervisión en donde estas diferencias son más favorables a los alumnos de Primaria.

Estos resultados contrastan con los valores encontrados en el estudio de Valle, Canabach, Rodríguez, Núñez y González-Pineda (2006) donde, a partir de una muestra de 447 alumnos también de Educación Secundaria, se encontró que los estudiantes que presentaban una media de metas más alta también obtenían los registros más elevados en las dimensiones *planificación* y *supervisión-revisión*, con valores de 3,98 y 3,86 puntos de media en los ítems de cada una de esas categorías. Estos resultados son similares a los obtenidos por los estudiantes que participan en el presente estudio, aunque ligeramente inferiores ya que tanto en el grupo de control (4,04 y 3,91) como en el grupo experimental (4,14 y 3,98) se obtuvieron medias más elevadas.

Estudios paralelos a este también fueron desarrollados por Valle et al. (2009) con la intención de comparar la relación entre distintas estrategias de aprendizaje (entre ellas, la *planificación* y la *supervisión-revisión*) con el rendimiento académico obteniendo que los alumnos con notas más elevadas también alcanzaban valores superiores en las escalas estudiadas, siendo sus resultados medios para los ítems de cada categoría 3,22 y 3,11 respectivamente, lo que en este caso los sitúa bastante más lejos de los valores encontrados en el

presente estudio. De igual modo, Valle, Canabach, González-Pienda, Núñez, Rodríguez y Rosário (2009), con una muestra de 524 estudiantes en un estudio para analizar la relación existente entre los perfiles motivacionales y las estrategias cognitivas y de autorregulación utilizadas por los alumnos de Secundaria, encontraron los valores más elevados para las dimensiones de *planificación* y *supervisión-revisión* en los grupos orientados al aprendizaje y al logro, reflejando cifras de 4,06 y 3,94 respectivamente.

Los estudios consultados parecen coincidir en su mayoría en que los valores medios registrados en la presente investigación alcanzan niveles análogos a los mejores resultados obtenidos por estudiantes de Educación Secundaria.

A pesar que la diferencia de edad que existe entre los sujetos participantes de los estudios comparados puede generar complicaciones a la hora de comparar datos, los valores obtenidos en el presente estudio siguen resultando llamativos. En este sentido, trabajos como los de Campano, Robledo y Algorri (2017) identifican una evolución favorable de los procesos de autorregulación hasta 2º de la ESO (aproximadamente 14-15 años) momento en el que los procesos implicados en la autorregulación se asientan definitivamente y se produce un estancamiento de la evolución. Partiendo de la base de que actualmente ambos grupos (estudiantes de Primaria y estudiantes de Secundaria) habrían obtenido resultados similares, cabría considerar que los alumnos más jóvenes (8-9 años de edad) aún poseerían un gran margen de mejora, de modo que al alcanzar la pubertad potencialmente podrían mostrar unos valores muy superiores a los de los estudios mencionados.

Otros estudios, como el de Lanza y Sánchez (2014) parecen proponer patrones opuestos de evolución, encontrando una disminución en el uso de estrategias de autorregulación en estudiantes a medida que los estudiantes de Secundaria avanzan cursos. Este planteamiento quizá podría explicar los resultados obtenidos en el presente estudio, anticipando una progresiva disminución de los valores conforme los alumnos van subiendo de nivel. Sea como fuere, a la vista de las contradicciones detectadas, es preciso seguir analizando con mayor profundidad y detalle la evolución en el uso de estrategias de autorregulación que los estudiantes ponen en práctica a lo largo de todas las etapas educativas y no exclusivamente de las superiores.

Si se analizan las puntuaciones concretas alcanzadas por los participantes del presente estudio, cabe señalar los elevados valores obtenidos por los alumnos del grupo control en aspectos como el acondicionamiento del espacio de trabajo (4,65 puntos de media en la segunda aplicación del cuestionario). Expertos como Winnie (1995) señalan que éste es uno de los procesos que habi-

tualmente indican un adecuado control atencional y una buena automonitoreación por parte del sujeto. También se observan unos elevados valores en apartados vinculados con la resolución autónoma de tareas (4,60 puntos de media) que, sin embargo, contrastan con la escasa preocupación que parecen demostrar antes situaciones problemáticas (2,8 puntos de media).

Por otro lado, en el caso del grupo experimental destacan los altos valores obtenidos en relación a la búsqueda de ayuda externa para la resolución de tareas (4,44 puntos de media), aspecto que según Butler (1998) es uno de los rasgos que definen a los estudiantes que suelen autorregular sus tareas adecuadamente. Igualmente, cabe mencionar los altos registros alcanzados en aspectos como la preparación previa del material (4,48 puntos) y la organización previa de tareas (4,40 puntos), elementos que evidencian un adecuado nivel de consciencia acerca de los factores implicados en el aprendizaje (Sperling, Howard & Staley, 2004).

9.2.1 Parte inferencial

Una vez discutidos los resultados de la parte descriptiva del estudio, a continuación se abordarán los datos derivados del análisis inferencial descrito en apartados anteriores. Para ello, se utilizarán referencias de estudios relevantes en la temática que permitirán contextualizar mejor los hallazgos realizados en el marco de la presente investigación.

En este sentido, uno de los primeros aspectos estudiados fueron las dinámicas y estrategias vinculadas con la capacidad para planificar el trabajo de los alumnos. Expertos en la materia como Zimmerman (2000) coinciden en señalar que la capacidad del alumno para planificar su trabajo es un componente crítico del proceso de autorregulación. Se trata de un proceso complejo que implica no solo la selección de un objetivo, sino también la elección de las estrategias más adecuadas para alcanzar esa meta y la previsión de los recursos y tiempos que van a ser necesarios para hacerlo (Schunk (2001).

La planificación de las tareas es una etapa fundamental del mecanismo autorregulador del aprendizaje, cuya claridad y buena elaboración permitirán la eficacia de las acciones, así como la adecuada elección de procedimientos (García-Montero, 2003; Rico, 1997; Sanmartí & Jorba, 1995). En la toma de decisiones vinculadas con este proceso intervienen diversos factores que pueden condicionar y determinar el éxito o fracaso del mismo, como el análisis de los requerimientos de la tarea, la orientación de las metas o simplemente la distancia de las mismas.

En relación al primero de ellos, la percepción que los estudiantes poseen acerca de los requerimientos de la tarea es un proceso crítico para la planificación (Butler, 1997) ya que condiciona la posterior elección de estrategias a emplear para alcanzar los objetivos propuestos (Butler & Winne, 1995; Wong, 1985). Este factor depende de numerosas variables como la claridad de la descripción de la tarea (Wong, 1985), las estrategias utilizadas para interpretar las demandas de la tarea, las propias concepciones acerca de las tareas que puedan tener los estudiantes (Baker & Brown, 1984) e incluso la percepción que estos posean acerca de sus posibilidades de afrontar con éxito los desafíos que suponga la actividad (Butler, 1994).

La orientación de las metas también influye en la calidad de los procesos de autorregulación (Pintrich, 2000). En este sentido, los alumnos que adoptan metas centradas en el aprendizaje y no en el rendimiento reportan habitualmente más intentos de automonitorizar su cognición y buscar maneras de estar más al corriente de su aprendizaje (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Meece et al. 1988, etc.).

Finalmente, la proximidad o lejanía de las metas de aprendizaje también puede condicionar los resultados del proceso de planificación. De este modo, distintos estudios parecen coincidir en que las metas próximas suponen un mayor incentivo y son más efectivas para promover el éxito de los alumnos (Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1990; Pintrich & Schunk, 1996).

Las evidencias encontradas parecen señalar que el hecho de que los alumnos dispongan de instrumentos que les permitan organizar sus actividades conforme a un plan contribuye al desarrollo de las estrategias de autorregulación (Schneid, 1993; Pressley & Woloshyn, 1995). Además, la utilización de este tipo de estrategias pueden ser percibidas por los alumnos como algo favorable para su aprendizaje, lo que contribuye al incremento de su motivación así como a su uso más recurrente (Cheung, 2004). Sin embargo, para que sea posible su desarrollo es preciso destinar momentos en el aula para que los alumnos puedan establecer sus propias metas y realizar planificaciones personales destinadas a alcanzarlas (Boekaerts & Niemivirta, 2000).

En relación a las estrategias de planificación los resultados obtenidos en el marco del presente estudio detectan una relación positiva y significativa entre la frecuencia con la que los estudiantes del grupo experimental suelen ordenar las tareas antes de comenzar y la división del trabajo en partes más asequibles. Esta vinculación no fue detectada en el caso de los estudiantes del grupo control.

Las dificultades para interpretar adecuadamente los requerimientos de la tarea pueden ser un factor clave para explicar estos resultados. Un escaso

conocimiento de la actividad puede dificultar la posibilidad de identificar, ordenar y separar sus partes. Estudios como el de Nugteren, Jarodzka, Kester y Van Merriënboer (2018) parecen señalar en esta dirección al afirmar que los alumnos no suelen seleccionar sus tareas en base a procedimientos vinculados con la autorregulación, sino más bien en base a autoevaluaciones imprecisas. Si las tareas seleccionadas no se analizan correctamente, es posible que su división previa pase a un segundo plano y no sea considerada una prioridad para el alumnado.

Este proceso de análisis está condicionado por la capacidad metacognitiva que poseen los alumnos que les permitirá afrontar con una mayor conciencia la planificación, ordenación y división de las tareas en base a un estudio exhaustivo de las mismas. Estudios como el de Sperling, Howard y Staley (2004) coinciden con esta apreciación al encontrar una relación significativa entre la capacidad para organizar el trabajo de manera autónoma y los niveles de metacognición demostrados por los participantes en la investigación.

La vinculación detectada en el presente estudio entre las variables estudiadas podría indicar un funcionamiento más coordinado de las estrategias de planificación en el caso de los alumnos del grupo experimental. Esta situación podría tener repercusiones muy favorables sobre el rendimiento académico de los estudiantes, ya que estudios como el de Zimmerman y Martínez-Pons (1988) encuentran una relación significativa entre el rendimiento académico y la utilización de estrategias de planificación y establecimiento de metas. En otras palabras, los estudiantes que obtienen mejores resultados planifican su trabajo significativamente mejor que los malos estudiantes.

Por otro lado, otro de los aspectos analizados en la presente investigación se centró en estudiar las estrategias de supervisión empleadas por los estudiantes y, más concretamente, en la relación que existe entre la *identificación y el repaso de puntos débiles* y la *búsqueda de ayuda externa*. Al igual que en el caso anterior, los resultados encontrados en la presente investigación en relación a las variables estudiadas confirman una relación significativa entre los procesos para los alumnos del grupo experimental, pero no para los del grupo control.

Estos resultados parecen estar en consonancia con los encontrados por numerosos estudios que demuestran que los buenos autorreguladores (aquellos para los que la planificación resulta una tarea prioritaria) saben cómo, cuándo y de quién buscar ayuda (Karabenick & Knapp, 1991; Karabenick & Sharma, 1994; Nelson-Le Gall, 1981, 1985; Newman, 1994, 1998a, 1998b, Ryan & Pintrich, 1997, 1998; Zimmerman & Martínez-Pons, 1986; etc.). La búsqueda

de ayuda externa, por tanto, es un componente esencial del aprendizaje (Karabenick, 1998) que condiciona el funcionamiento de los procesos implicados en la autorregulación (Karabenick, 2011, Karabenick & Berger, 2013; Karabenick & Newman, 2008, 2009, 2010, 2013) entre los que se encuentra la planificación estratégica (Newman, 1994). Estudios como los de Bembenuy y White (2013) encuentran, además, indicios de que la utilización de estrategias de búsqueda de ayuda externa estaría relacionada con una mayor tasa de realización de deberes escolares por parte de los estudiantes, lo que a su vez predeciría un rendimiento académico mayor.

Sin embargo, expertos como Morine-Dershimer (1985) señalan que los alumnos no siempre ponen en práctica esta estrategia tan efectiva cuando tienen dudas sobre cómo afrontar la resolución de una tarea o el estudio de un contenido. Diversos factores condicionan esta situación (Karabenick, 2011). Aspectos como la percepción de autoeficacia (Newman & Schwager, 1992), la elección de metas (Newman & Schwager, 1991), la familiarización con el contenido y su dificultad (Tang, Butler, Cartier, Giammarino & Gagnon, 2006) e incluso las expectativas del profesor (Newman & Schwager, 1993) podrían afectar al desarrollo de iniciativas conducentes a la búsqueda de ayuda externa.

En relación a la orientación de metas, diversos estudios parecen haber encontrado evidencias que demuestran que la orientación hacia el aprendizaje, como la que se propone desde el marco de aplicación del MITAA (y no hacia el rendimiento), está relacionada favorablemente con la consideración de la búsqueda de ayuda externa como una estrategia positiva de aprendizaje y no como algo negativo (Newman, 1994, 1998a, 1998b, Ryan & Pintrich, 1997, 1998; Ryan, Gheen & Midgley, 1998).

Por otro lado, numerosos estudios señalan que el coste emocional (en forma de vergüenza social) que a veces se genera en el alumno cuando percibe que la tarea debería poder ser resuelta sin ayuda evita que muchos estudiantes consulten sus dudas adecuadamente (Karabenick, 2011; Newman & Goldin, 1990; Van der Meij, 1988). La percepción de autoeficacia resulta, por tanto, otro componente crítico que condiciona la aplicación de esta estrategia teniendo en cuenta que los alumnos que se perciben a sí mismos como menos competentes son más reacios a desarrollar una búsqueda activa de ayuda externa (Nelson-Le Gall, DeCooke & Jones, 1989). Ésta es una situación que se reproduce desde las más tempranas edades, ya que estudios como el de Graham y Barker (1990) demostraron en su día que los alumnos de entre 5 y 6 años ya asociaban la ayuda del profesor con la baja habilidad de los compañeros que la recibían.

Sin embargo, la búsqueda de ayuda externa no debe ser entendida como un signo de debilidad. Al contrario, según el estudio llevado a cabo por Zimmerman y Martínez-Pons (1990), los estudiantes con mayor rendimiento académico recurren a la ayuda externa en mayor medida que los alumnos con rendimiento medio. Por tanto, parece claro que los mejores estudiantes y los mejores autorreguladores buscan ayuda externa cuando tienen dificultades (Butler, 1998). Sin embargo, lo que verdaderamente distingue a estos alumnos del resto de sus compañeros no es solo esto, sino la certeza de que en realidad utilizan esta estrategia con la clara intención de aprender para poder ser más autónomos e independientes (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001).

La investigación de Zimmerman y Martínez-Pons (1990) también permitió comprobar que cuanto mayores son los alumnos, más recurren a la ayuda del profesor y menos a la de sus compañeros. En este sentido, Newman y Schwager (1993) encuentran una posible explicación al señalar que los estudiantes suelen preferir solicitar ayuda al profesor porque consideran que de esta forma corren menos riesgo de que éste considere la pregunta como una debilidad (cosa que sí harían sus propios compañeros).

La creación de un ambiente de trabajo de confianza en el aula, así como el fomento de la percepción de autoeficacia, resultan fundamentales para que el alumno decida recurrir a la búsqueda de ayuda externa para resolver una situación problemática. Estos aspectos son elementos que se trabajan de manera intencional desde la perspectiva del MITAA lo que también podría haber contribuido a la utilización de esta estrategia por parte de los alumnos del grupo experimental.

Por otro lado, en relación a la identificación de puntos débiles, Zimmerman (2000) señala que la fase de control volitivo o de desarrollo del modelo de autorregulación del aprendizaje está condicionada por procesos tales como las autoinstrucciones, el control de la atención o la auto-observación, entre otros. Todos ellos podrían ser incluidos dentro de un proceso más amplio conocido como automonitorización o autosupervisión del aprendizaje (Gathala, 1986; Pressley & Gathala, 1990). Esta fase supone un elemento clave del proceso de autorregulación (Butler & Winne, 1995; Zimmerman, 1998). Estudios como el de Harris (1990) ponen de manifiesto la relevancia de estos procesos al demostrar que la transmisión de estrategias de aprendizaje a los alumnos no genera mejoras en la adquisición a menos que también se enseñen procedimientos de toma de decisiones y automonitorización.

En este sentido, tal y como señalan Sáiz-Manzanares y Pérez-Pérez (2016), los procesos implicados en la autorregulación (planificación, organiza-

ción, auto-instrucción, auto-monitorización y auto-evaluación) potencian el autoconocimiento del alumno, lo que vicariamente debería generar un incremento de su capacidad para identificar posibles puntos débiles. Mediante la realización de este proceso introspectivo, a través del cual el alumno analiza sus propios conocimientos, así como las demandas de cada situación, se van fortaleciendo y consolidando otros procesos colaterales implicados en la autorregulación del aprendizaje, como la percepción de autoeficacia. Estudios como el de Schunk (1983) confirman que los grupos que reciben enseñanzas vinculadas con la automonitorización durante el desarrollo de tareas muestran mayores niveles de autoeficacia, logro y persistencia que los grupos que no las reciben (independientemente de si la instrucción es realizada por un adulto o por ellos mismos).

Como se ha podido comprobar, la autorregulación del aprendizaje favorece el desarrollo de las dos variables estudiadas (*búsqueda de ayuda externa* y *detección de puntos débiles*), por lo que la relación significativa detectada entre ambas en el grupo experimental podría explicarse a partir del efecto beneficioso que la intervención realizada ha generado en los estudiantes (dada su marcada orientación hacia el fomento de la autonomía de los alumnos). Esta situación vendría a señalar un desarrollo equilibrado de las estrategias analizadas como consecuencia de la aplicación del MITAA que, además, habría logrado alinear adecuadamente los procesos de supervisión del aprendizaje a través de su aplicación. La ausencia de relación entre las variables estudiadas detectada en el grupo control podría anticipar, por el contrario, ciertas carencias en el proceso de monitorización derivadas de una ineficaz utilización y/o combinación de las estrategias de supervisión del aprendizaje. Este extremo es algo que ya han puesto de manifiesto estudios como los de Ghalata, Levin, Foorman y Pressley (1989) quienes ya en su día señalaron que los alumnos suelen fallar a la hora de monitorizar su proceso de aprendizaje.

Finalmente, en relación al análisis derivado de los objetivos 2 y 3 de la investigación, cabe señalar que las tablas de contingencia elaboradas encontraron una relación significativa entre las estrategias de supervisión y revisión estudiadas (*aprendizaje comprensivo* y *revisión final del trabajo*) en el grupo experimental, pero no así en el grupo control.

Los resultados obtenidos en el presente análisis permitirían anticipar conclusiones similares a las del caso anterior, señalando la más que probable influencia que la intervención realizada en el grupo experimental ha podido tener en el desarrollo coordinado de las variables estudiadas lo que habría tenido como consecuencia la relación evidenciada.

En este sentido, numerosos estudios señalan que el aprendizaje activo y comprensivo resulta más útil e interesante para el alumnado, al generar un aprendizaje más real, funcional y duradero (Chiu & Cheng, 2017; Freeman et al., 2014; Johnson, Johnson & Smith, 2000; Knight & Wood, 2005; Prince, 2004; etc.). Las estrategias basadas en este enfoque (como relacionar los nuevos aprendizajes con los anteriores) contribuyen a la consolidación y al fortalecimiento de las estructuras cerebrales que permiten recuperar la información y les dan más sentido y funcionalidad al aprendizaje (Markant, Ruggeri, Gureckis & Xu, 2016).

Este tipo de propuestas parecen generar situaciones muy propicias para desarrollar algunos de los elementos centrales de los procesos de autorregulación, como la capacidad de exploración, el control emocional, las habilidades cognitivas, el establecimiento de metas o la gestión de la ansiedad (Bell & Kozlowski, 2008). Dada la relación que existe entre ambos enfoques, parecería lógico pensar que su combinación en el contexto educativo podría incrementar la calidad de los procesos de aprendizaje (lo cual es una de las bases sobre las que se asienta el MITAA aplicado al grupo experimental). En este sentido, trabajos como los de López, Hederich y Camargo (2010) demuestran que no solo es posible combinar estas estrategias, sino que además esta decisión produce resultados favorables, en su caso para la mejora de los aprendizajes de los alumnos en ambientes hipermedia.

Los enfoques de trabajo comprensivo no se preocupan tanto del rendimiento como de la calidad de los procesos, por lo que plantean una orientación de metas marcadamente centrada en el aprendizaje. Así, cuando las metas se encuentran orientadas al rendimiento, el objetivo de los alumnos no es en última instancia aprender, sino más bien obtener la máxima puntuación posible. Por el contrario, cuando las metas se orientan hacia la tarea o el aprendizaje, el alumno se preocupa más por entender lo que aprende y, por consiguiente, por hacer lo más eficaz posible el proceso.

Diversos estudios han abordado la relación entre los enfoques y las metas de aprendizaje. Sin embargo, no son tantos los que lo hacen desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. En este sentido, actualmente parece estar comprobado que alumnos que adoptan metas centradas en el aprendizaje reportan habitualmente más intentos de automonitorizar su cognición y buscan maneras más efectivas de ser conscientes de lo que sucede en torno a su proceso de aprendizaje (Ames & Archer, 1988; Dweck & Legget, 1988; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988). Como consecuencia de ello, el enfoque orientado ha-

cia las metas de aprendizaje también genera el uso de estrategias más profundas y una mejor capacidad de organización (Pintrich, 2000; Valle, Cabanach, Núñez & González-Pienda, 2006).

La orientación de metas que propone el enfoque adoptado como modelo de intervención para el grupo experimental se asienta sobre estos principios, por lo que cabría esperar que su aplicación favoreciera la adopción de este tipo de estrategias de aprendizaje comprensivo por parte del alumnado.

Por otro lado, también es posible identificar relaciones entre los procesos de autorregulación y la utilización de estrategias de revisión y comprobación final de errores (Santangelo, Harris & Graham, 2008) que podrían ser incorporadas a su vez dentro de los procesos de automonitorización (Gathala, 1986; Pressley & Gathala, 1990). En este sentido, trabajos como los de Zimmerman y Kitsantas (1999) demuestran que es posible enseñar al alumnado a utilizar estrategias de revisión y que, además, éstas incrementan las habilidades implicadas, la motivación intrínseca y la percepción de autoeficacia (factores todos ellos vinculados directamente con los procesos de autorregulación).

Estudios como los de Tanner y Jones (2003) detectan, sin embargo, que, pese a que la mayoría de los alumnos reconocen la importancia de la revisión, muchos de ellos fallan al aplicar estrategias efectivas en este ámbito (bien porque no lo recuerdan o bien porque no utilizan los resultados de la evaluación de manera formativa). Las actitudes despreocupadas y el poco interés que los alumnos parecen demostrar ante la aplicación de este tipo de estrategias pueden tener que ver con una falta de motivación para su uso. En este sentido, autores como Borkowski, Johnston y Reid (1987) señalan que resulta vital que los alumnos creen y confíen personalmente en los beneficios de la estrategia en cuestión ya que el simple hecho de conocerla no implica que vayan a seguir aplicándola de manera autónoma.

El MITAA que se ha aplicado en el grupo experimental incide de manera directa en este aspecto, proporcionando constantes evidencias al alumnado de los beneficios que aporta la revisión constante del trabajo (a través de técnicas de corrección activa, autoevaluación, evaluación formativa, etc.) por lo que cabría suponer que su despliegue a lo largo del curso habría favorecido la utilización autónoma de estas estrategias por parte del alumnado.

Como se ha podido comprobar, la aplicación de enfoques de enseñanza basados en la autorregulación del aprendizaje índice favorablemente en el desarrollo de las variables estudiadas (*relacionar lo que ya se sabe con los nuevos aprendizajes y revisar el trabajo antes de entregarlo para detectar errores*). La evolución análoga y paralela de estos dos factores identificada en los alum-

nos del grupo experimental podría indicar una posible influencia de la intervención realizada, a tenor de las características autorreguladas del modelo propuesto. Esta relación vendría a confirmar que el MITAA fomenta la adquisición y puesta en práctica de manera equilibrada de distintas estrategias de aprendizaje que favorecen la autonomía y el funcionamiento autorregulado de los procesos de aprendizaje.

La presente investigación también ha estudiado la correlación que existe entre el *uso de estrategias de autorregulación* y la *percepción de autoeficacia*. Los resultados obtenidos parecen evidenciar, en el caso de los alumnos del grupo experimental, una relación directa y significativa entre ambas variables, que permite concluir que cuanto mayor es el uso de estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes, mayor es también su percepción de autoeficacia. Sin embargo, esta relación no se cumple para los alumnos del grupo control, lo que podría atribuirse, en parte, al tratamiento que ha recibido el grupo experimental.

Estos hallazgos parecen confirmar los resultados de otros estudios. En este sentido, la literatura publicada parece ser unánime al reconocer el valor predictivo de la percepción de autoeficacia sobre la utilización de estrategias de autorregulación. Esto es, cuanto más elevadas son las creencias y las expectativas del estudiante sobre sus propias capacidades, mayor es la utilización de estrategias de aprendizaje (Bandura, 1997; Kurtz & Borkowski, 1984; Schunk, 1994, 2001; Schunk & Ertmer, 2000; Schunk & Swartz, 1993; Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990; Zimmerman, Bandura & Martínez-Pons, 1992; etc.).

Para determinar las relaciones que existen entre las variables de autoeficacia y autorregulación, resulta especialmente interesante el trabajo de Fernández-Río, Cecchini, Méndez-Giménez, Méndez-Alonso y Prieto (2017) quienes, a través de un estudio con más de 2500 participantes de entre 12 y 17 años, encontraron que el aprendizaje autorregulado influía en mayor medida sobre los niveles de autoeficacia de los alumnos que otras propuestas metodológicas como el aprendizaje cooperativo. Este trabajo viene a confirmar los resultados de estudios previos como el de Sawyer, Graham y Harris (1989) que descubrieron que el entrenamiento en autorregulación no solo mejora el aprendizaje de los estudiantes, sino que también incrementa sus percepciones de autoeficacia.

Esta relación también funciona en sentido inverso, ya que las creencias de autoeficacia que poseen los alumnos no solo promueven una mayor motivación, sino también una mayor tendencia a autorregular su propio proceso de aprendizaje (Schunk, 1990).

Trabajos como el de Alegre (2014) parecen apuntar en la misma dirección al encontrar una relación directa entre autoeficacia y autorregulación al analizar los resultados de 284 estudiantes universitarios. Resultados similares obtienen Joo, Bong y Choi (2000) al estudiar a más de 100 estudiantes de Educación Secundaria quienes, además, encuentran que la autoeficacia académica también se relaciona directamente con la percepción de autoeficacia que los alumnos manifiestan tener hacia la utilización de estrategias de autorregulación.

Estas relaciones significativas también se reproducen cuando se analizan componentes aislados del aprendizaje autorregulado. Así, existen evidencias de que la percepción de autoeficacia también se relaciona con una mejor gestión del tiempo académico (Altun & Erder, 2013; Sadi & Uyar, 2013; Britton & Tresor, 1991), un mejor desarrollo de procesos de automonitorización del aprendizaje (Bouffard-Bouchard, Parent & Larivee, 1991; Diener & Dweck, 1978; Kuhl, 1985), una mayor capacidad para desarrollar procesos de autoevaluación, establecer de metas y seleccionar tareas (Bandura & Schunk, 1981; Stone & Conca, 1993; Swanson, 1989; Torgesen, 1977; Zimmerman & Bandura, 1994) o una mayor capacidad para monitorizar el tiempo de trabajo y persistir en la tarea (Bouffard-Bouchard, Parent & Larivee, 1991; Zimmerman & Ringle, 1981).

Por tanto, la autorregulación efectiva depende de que los estudiantes desarrollen un sentido de autoeficacia para el aprendizaje y el desarrollo adecuado (Schunk, 1994), ya que aquellos que poseen una elevada percepción de autoeficacia son más proclives a elegir implicarse en actividades, trabajar más duro, persistir más tiempo cuando encuentran dificultades, utilizar estrategias de aprendizaje más efectivas y alcanzar más logros (Schunk, 1994; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990).

A tenor de los beneficios que poseen los elevados niveles de autoeficacia para el aprendizaje, parecería interesante tratar de mejorar estos valores de manera intencional en los contextos escolares. Numerosos estudios en la literatura ya demuestran que esto no solo es posible, sino que además genera resultados muy positivos (Schunk & Hanson, 1985; Pajares, Miller & Johnson, 1999; Pajares & Valiante, 1997; Wang & RiCharde, 1987; Wenden, 1987; Zimmerman & Ringle, 1981; etc.). Quizá la clave para comprender la importancia de desarrollar la autoeficacia en el contexto escolar la tengan Pintrich y DeGroot (1990) cuando afirman que enseñar a los estudiantes diferentes estrategias cognitivas y autorreguladoras puede ser importante para mejorar su desempeño real en tareas académicas del aula, pero mejorar las creencias de autoeficacia de los estudiantes puede llevar a un mayor uso de estas estrategias, lo que a la postre, será aún más efectivo.

Confirmando esta idea, Agustiani, Cahyadi y Musa (2016) encuentran que autoeficacia, autorregulación y logro académico están relacionados positivamente en alumnos universitarios, lo que implica que, si una de las variables experimenta un cambio, este afectará al resto en la medida en que ese cambio sea positivo o negativo. Este estudio viene a reafirmar que los procesos de autorregulación se encuentran estrechamente ligados con el incremento del rendimiento académico, por lo que, como consecuencia indirecta, también parece estar demostrada la relación que existe entre la percepción de autoeficacia y la mejora del aprendizaje general del alumnado (Zimmerman & Martínez-Pons, 1990).

Estos hallazgos vendrían a confirmar las evidencias detectadas en el presente estudio, mientras que la aplicación del MITAA en el grupo experimental podría explicar las diferencias encontradas entre éste y el grupo de control.

El presente estudio también ha analizado, como consecuencia del objetivo 5, las posibles relaciones que se dan entre las distintas estrategias de aprendizaje autorregulado que se han puesto en práctica en el marco del tratamiento aplicado en el grupo experimental y otros factores, como capacidad para planificar el trabajo de manera autónoma o la percepción de autoeficacia.

Los resultados muestran, en primer lugar, una relación favorable y significativa entre el *acondicionamiento del lugar de trabajo* y la *capacidad de los estudiantes para planificar sus tareas*. Estos valores son esperables en tanto en cuanto la búsqueda de un lugar tranquilo y sin distracciones para trabajar también forma parte de las iniciativas que debería desarrollar el alumno para realizar una adecuada planificación inicial de su actividad (Pintrich et al., 2001; Torre, 2005). Sin embargo, esta relación significativa también denota un funcionamiento adecuado de las estrategias implicadas en este proceso previo al inicio del trabajo. La coordinación en este punto resulta fundamental para asegurar un desarrollo efectivo y eficaz de las estrategias.

La preferencia de un lugar de trabajo tranquilo y sin distracciones supone un hito para el estudiante autorregulado, que comienza a adoptar una visión más amplia del proceso y a tener en cuenta los posibles distractores que pudieran dificultar el desarrollo de su trabajo (Branstetter, 2014). La aparición de esta capacidad está muy relacionada con el desarrollo de su función metacognitiva, que le permite ser más consciente de los procesos implicados en el aprendizaje y por lo tanto, tener una mejor previsión a la hora de organizar los espacios, el material, las ideas, etc. (Meltzer, 2010).

Estudios como el de Wibrowski (1992) parecen señalar en la misma dirección ya que encuentran relaciones significativas entre elementos tan aparentemente distantes como las estimaciones temporales (percepción del paso

del tiempo y estimación sobre el tiempo necesario para desarrollar una tarea) y la utilización de un lugar de trabajo fijo o la estructuración del mismo de manera adecuada. Esta relación solo puede ser explicada si se considera que ambos aprendizajes están relacionados con la toma de consciencia acerca del proceso de aprendizaje y por lo tanto, con el desarrollo de la metacognición.

La relación entre estos dos factores queda patente cuando expertos como Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) incluyen una escala sobre estrategias de aprendizaje vinculada con la gestión de los recursos, al elaborar su famosa escala MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) entre los que contemplaron de manera conjunta el tiempo y el entorno de aprendizaje.

Sea como fuera, a la vista de los estudios existentes parece quedar claro que el ambiente de trabajo es un elemento crítico para el adecuado desarrollo de los procesos de aprendizaje que implican la planificación y automonitorización de tareas (Kirschner, Van Vilteren, Hummel & Wigman, 2006; Nixon, 2009; OECD, 2012). Por tanto, es preciso que el alumnado desde las edades más tempranas aprenda las cualidades que debe tener su lugar de trabajo para facilitar y contribuir a la adquisición más racional y efectiva de las metas de aprendizaje (Meltzer, 2010).

Sin embargo, para potenciar en el alumno el desarrollo de esta capacidad, es preciso que el profesorado le proporcione la oportunidad de participar en el proceso, adquiriendo un mayor control y una mayor capacidad de regular tanto el clima como la estructura del aula (Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Pintrich, 2004; Zimmerman, 1998a). Enfoques de trabajo como las comunidades de aprendizaje o el aprendizaje basado en proyectos suponen en contexto ideal para desarrollar estas destrezas de manera integrada (Blummenfeld et al., 1991; Brown, 1997).

Las relaciones existentes entre la construcción de un entorno personal de aprendizaje óptimo (en el que se incluye el lugar de trabajo) y los procesos de autorregulación han evolucionado hasta alcanzar un nuevo nivel durante los últimos años gracias a la irrupción de las nuevas tecnologías. Multitud de estudios han sido publicados recientemente para tratar de aportar luz sobre un ámbito prácticamente inexplorado en el que la capacidad de autogestionar las estrategias de aprendizaje posee una gran relevancia (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Kroop, Berthold, Nussbaumer & Albert, 2012; Nussbaumer, Dahn, Kroop, Mikroyannidis & Albert, 2015; etc.).

Los nuevos modelos de acceso a la información han posibilitado la deslocalización del aprendizaje (Thomas, 2009) que resulta especialmente asequible para las etapas superiores de enseñanza. Esta posibilidad ha generado una

revalorización de las dinámicas autoaprendizaje que de nuevo han puesto el foco en los procesos de autorregulación. En este nuevo contexto, el lugar de estudio deja de ser un espacio fijo y pasa a convertirse en un continuo en el que lo realmente importante es que el alumno sea capaz de construir un entorno personal de aprendizaje (también conocido por sus siglas en inglés como PLE) al que pueda tener acceso desde cualquier punto del mundo. Este nuevo espacio o entorno de aprendizaje debe ser entendido como un proyecto autoformativo (y, por lo tanto, autorregulado) que se incorpora herramientas y aplicaciones, fuentes de información y una red personal de contactos formada por las personas con las que se comparte el aprendizaje.

Castañeda y Adell (2013) lo califican no tanto como un recurso o una metodología, sino como una nueva forma de adquirir conocimientos. Sin embargo, expertos como Tu, Yen y Sujo-Montes (2014) señalan que, si bien este nuevo enfoque está potenciado por las nuevas tecnologías, su diseño y aplicación se encuentran firmemente arraigados en el marco teórico actual del aprendizaje autorregulado (ampliamente estudiado durante las últimas décadas). Estudios como los de Chaves, Trujillo y López (2015) o Chaves, Trujillo, López y Sola (2017) ambos contextualizados en el ámbito universitario, demuestran no solo la estrecha relación que existe entre estos dos elementos, sino también las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para potenciar los procesos de autorregulación.

El hecho de que los resultados del grupo experimental en la presente investigación arrojen una relación significativa entre el acondicionamiento del espacio y la capacidad para planificar el trabajo confirmaría la consideración de ambas variables como elementos críticos del aprendizaje autorregulado, apuntando simultáneamente a la aplicación del MITAA durante la fase experimental como posible explicación de esta situación.

Otro de los resultados interesantes que arroja la presente investigación ha permitido detectar una relación significativa entre la capacidad de los estudiantes del grupo experimental para *planificar sus tareas de manera autónoma* y *la frecuencia con la que solicitan opinión externa o feedback a compañeros y adultos* (padres y profesores).

En este sentido, conviene señalar que la retroalimentación o feedback es una de las estrategias que en mayor medida condicionan los resultados de aprendizaje. De esta forma, son muchos los estudios que analizan su influencia durante el desarrollo de las tareas escolares (Chung & Yuen, 2011; Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991; De Stobbeleir, Ashford & Buyens, 2011; Kluger & DeNisi, 1996; Locke & Latham, 1990; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006;

Pintrich, 2000; Winne, 1995; Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman & Campillo, 2003; etc.).

Desde el punto de vista de la autorregulación, el feedback supone una pieza fundamental para mejorar y ajustar los procesos de aprendizaje, interviniendo en todos los niveles y fases, pero especialmente durante la monitorización, el análisis de las tareas, el establecimiento de metas y la interpretación de los resultados (Butler & Winne, 1995). Alguno de estos aspectos son elementos son clave y están implicados directamente en el proceso de planificación estratégica (Zimmerman & Moylan, 2009).

Tal es la importancia de la retroalimentación para el desarrollo del proceso de aprendizaje que los estudios señalan que cuanto más feedback se proporciona, mayor es el compromiso hacia la tarea y hacia la utilización de estrategias de autorregulación por parte del alumnado (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007). De igual modo, la investigación sobre este tema confirma su importancia al comprobar que los estudiantes son más efectivos cuanto más atienden al feedback externo (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991; Kulhavy & Stock, 1989; Meyer, 1986).

Tal y como recuerdan Chung y Yuen (2011), la mayoría de los procesos asociados con el feedback suponen poderosos incentivos para el aprendizaje y lo que es más importante, para que los alumnos se conviertan en estudiantes más autónomos (Fisher & Frey, 2009; Hawk & Shah, 2008). Sin embargo, no todos los tipos de feedback ni las formas en las que estos se proporcionan son igualmente efectivos a la hora de promover el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; Lipnevich & Smith, 2008).

Sea como fuere, el hecho de que los procesos de retroalimentación incidan de manera tan evidente en los resultados de aprendizaje sitúa la búsqueda activa de feedback como una de las estrategias más rentables a utilizar por el alumnado. De nuevo, este tipo de comportamientos han sido ampliamente tratados en la literatura (Anseel, Beatty, Shen, Lievens & Sackett, 2015; Ashford, 1986; Ashford, Blatt & VandeWalle, 2003; Dahling, O'Malley & Chau, 2015; Hays & Williams, 2011; Morrison, 2002; Stark, 2016; Tayfur, 2012; Tuckey, Brewer & Williamson, 2002; etc.).

En este sentido, existen muchos factores que intervienen en el desarrollo de comportamientos de búsqueda activa de feedback. Trabajos como los de Tayfur (2012) o Dahling, O'Malley y Chau (2015) contienen revisiones muy completas sobre distintos estudios que analizan los motivos que llevan a los estudiantes a aplicar o evitar este tipo de estrategias. Estas investigaciones plantean que los motivos que generan una actitud activa de búsqueda de feedback en el alumno suelen estar condicionados por la necesidad de obtener información

útil para mejorar el rendimiento, así como por el deseo de verificar las percepciones personales acerca de las actuaciones desarrolladas (Anseel, Lievens & Levy, 2007; Ashford & Cummings's, 1983; Swann, Pelham & Krull, 1989). Sin embargo, existen ciertos factores que pueden condicionar el desarrollo de este tipo de comportamientos. La orientación de las metas, por ejemplo, puede resultar un factor muy relevante a tener en cuenta. Así, cuando los alumnos orientan sus objetivos hacia el rendimiento, son más propensos a considerar que las personas con suficiente habilidad no necesitan recurrir a opiniones externas, por lo que mostrar esfuerzo (como el que implica la solicitud de retroalimentación) es un indicativo de baja habilidad que les lleva a infravalorar la utilidad de este tipo de estrategias (VandeWalle & Cummings, 1997). Por el contrario, los estudiantes orientados hacia el aprendizaje se muestran mucho más favorables a emplear estrategias de búsqueda activa de feedback para mejorar sus conocimientos.

La percepción de autoeficacia también es un factor condicionante que influye en desarrollo de esta estrategia. Aunque los resultados aún no son concluyentes, estudios como el de Brown, Ganesan y Challagalla (2001) demuestran que los empleados con mayor autoeficacia fueron más capaces de utilizar de forma efectiva la combinación de estrategias de indagación y monitorización para aclarar las expectativas de su rol en el trabajo que los que mostraron bajos niveles de autoeficacia. Como señala Tayfur (2012), estos resultados sugieren que la elevada autoeficacia potencia una efectiva autorregulación a través del fomento de actitudes proactivas de búsqueda de feedback.

Otras investigaciones sobre el tema sugieren que el signo del feedback también podría condicionar el desarrollo de este tipo de actitudes. De este modo, estudios como el de Ashford y Cumming's (1983) señalan que el deseo de buscar información de retroalimentación depende en gran medida de si las expectativas del feedback son favorables. Este hallazgo va en la línea de otras investigaciones que indican que la búsqueda de feedback también está motivada por el interés del alumno en mejorar su imagen personal, especialmente cuando las expectativas de rendimiento son elevadas (Morrison & Cummings, 1992; Northcraft & Ashford, 1990).

Finalmente, la investigación en torno a la búsqueda activa de feedback apunta que las características de la persona que proporciona el feedback también afectan al desarrollo de este tipo de comportamientos. Así, cualidades como la lealtad y el respeto (Levy, Albright, Cawley & Williams, 1995), el apoyo (Williams, Miller, Steelman & Levy, 1999) o la accesibilidad (Vancouver & Morrison, 1995) incrementan sustancialmente la solicitud voluntaria de feedback de los implicados.

La relación significativa detectada en el presente estudio entre las estrategias vinculadas con la planificación y la búsqueda activa de feedback podría explicarse a partir de la orientación de metas que propone el MITAA aplicado en el grupo experimental. Así, el hecho de que los alumnos dispongan de la posibilidad de planificar sus tareas favorece en gran medida la orientación hacia el aprendizaje, ya que los alumnos centran su atención en asegurar un proceso de trabajo asequible y adaptado, no centrado en los resultados sino en que la calidad del mismo sea la máxima posible. Esta medida, como ya se ha comentado anteriormente, favorece la aparición de estrategias basadas en la búsqueda de feedback externo lo que explicaría la relación detectada.

Al mismo tiempo, la especial estructura del MITAA fomenta y hace posible la atención individualizada al alumnado, lo que tiene como consecuencia directa un incremento en la cercanía del profesorado. Esta particularidad del modelo genera la aparición de un ambiente de trabajo cercano y muy accesible que como se ha mencionado anteriormente, es una cualidad que también favorece la solicitud de feedback por parte del alumnado.

La presente investigación también ha analizado otros aspectos implicados en el aprendizaje autorregulado vinculados en esta ocasión con la *capacidad de planificación* del alumno y la *frecuencia con la que aplica estrategias de revisión al finalizar su tarea* para detectar fallos. El procedimiento de análisis empleado no ha encontrado relaciones significativas entre las variables analizadas, lo cual a priori contrasta con lo recogido en la bibliografía e incluso con hallazgos del presente estudio (como la relación significativa que existía entre aprendizaje comprensivo y revisión de errores).

En relación a estos resultados conviene comenzar aclarando que los procesos de evaluación intervienen de manera decisiva en el desarrollo de una adecuada capacidad de autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos (Andrade & Brookhart, 2016). Sin embargo, no todos los enfoques contribuyen de igual manera a este desarrollo, ni se ajustan de la misma forma a las exigencias que este proceso lleva asociadas. Así, el enfoque basado en la evaluación formativa es quizá el que mejor se adapta al planteamiento de trabajo autorregulado ya que potencia y favorece los distintos elementos implicados en el mismo (Andrade, 2010; Clark, 2012; Lysaght, 2015; Nicol & MacFarlane, 2005; etc.).

En este nuevo marco de trabajo, la evaluación formativa debe ser entendida como una herramienta confeccionada para mejorar los procesos de aprendizaje mientras éstos se están produciendo, suprimiendo así el carácter finalista y calificador con el que tradicionalmente se han vinculado los procesos de evaluación (López-Pastor, 2016).

Las estrategias vinculadas con la revisión autónoma del trabajo y la autoevaluación se encuentran estrechamente relacionadas con este enfoque (Zamora, Suárez & Ardura, 2018) y suponen un proceso nuclear para la autorregulación del aprendizaje ya que otorgan al alumno un papel activo en la detección y subsanación de errores que permite mejorar la calidad del proceso de aprendizaje (Butler & Winnie, 1995; Torrano & González-Torres, 2004; Siegesmund, 2017; Zimmerman, 1998a). Por todo ello, deben ser consideradas como una forma más de llevar a la práctica el enfoque de la evaluación formativa (Brown & Harris, 2014; López-Pastor, 2016).

De este modo, la existencia de momentos en los que el alumnado pueda detenerse a valorar su trabajo antes de entregarlo o la utilización de instrumentos que puedan guiarle a lo largo del proceso contrastando su producción con una serie de criterios definidos de antemano, representan la esencia misma de la evaluación formativa, que no es otra que la de ayudar al alumno proporcionándole una información muy valiosa que le ayudará a reorientar su proceso de aprendizaje.

Si se analiza con mayor profundidad la relación de este tipo de estrategias con los elementos y factores implicados en los procesos de autorregulación, también es posible encontrar ejemplos interesantes. Así parecen demostrarlo trabajos como los de Panadero, Jönsson y Botella (2017) quienes realizan distintos meta-análisis contemplando los datos de 19 estudios relacionados con la temática, cuyas poblaciones acumuladas suman en total más de 2300 participantes. Los resultados muestran la importancia de la autoevaluación para el fomento del uso de estrategias de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos (así como su incidencia en otras variables como la autoeficacia percibida).

Por su parte, estudios como los de Schunk (1996) confirman que elementos como la autoeficacia académica (especialmente determinante para la planificación estratégica) se ven incrementados y favorecidos cuando se proporciona a los alumnos momentos de autoevaluación y metas claras de desempeño.

Especialmente interesantes son los resultados obtenidos por Zamora, Suárez y Ardura (2018) al analizar la incidencia de la autoevaluación y la detección de errores en la mejora de los procesos de autorregulación entre estudiantes de Educación Secundaria. El estudio muestra que la detección de errores está relacionada directa y significativamente con la autorregulación y con la mejora de los resultados de aprendizaje.

En esta misma línea, Panadero, Alonso-Tapia y Huertas (2012) se centran en analizar la incidencia de instrumentos vinculados con la autoevaluación (rú-

bricas y guiones de autoevaluación) en la autorregulación del aprendizaje, encontrando que este tipo de herramientas incrementan el aprendizaje, al comparar la evolución del grupo experimental con la del grupo de control. Además, los resultados muestran que los guiones incrementan la capacidad de autorregulación de los alumnos en mayor medida que las rúbricas, lo cual resulta especialmente interesante desde el punto de vista de la presente investigación.

Los resultados obtenidos en el presente estudio no parecen confirmar esta tendencia (si se acepta que la capacidad de planificación es equiparable, a efectos de esta comparación, con la capacidad de autorregulación del alumno). Sin embargo, esta situación podría ser explicada por diferentes causas. Así, durante la aplicación del MITAA en el grupo experimental se han empleado distintas escalas graduadas (rúbricas y escalas de valoración) cuya repercusión, a efectos del trabajo autorregulado, se ha demostrado menos efectiva que los guiones de autoevaluación (Panadero, Alonso-Tapia & Huertas, 2012). Esta situación podría haber influido en los resultados obtenidos.

Por otro lado, estudios como el de Kadri et al. (2012) detectan que la autoevaluación por sí sola no genera mejoras en la calidad del aprendizaje (medida ésta a través de los cambios y reajustes realizados en las estrategias de estudio empleadas por los alumnos). Esta investigación encontró que los procesos de autoevaluación solo eran efectivos cuando se acompañaban de un feedback o retroalimentación que complementara las observaciones realizadas por el alumno. A tenor de estas averiguaciones y de los resultados obtenidos en la presente investigación, cabe preguntarse sobre si el feedback proporcionado a los alumnos del grupo experimental fue suficientemente exhaustivo o si fue compartido con ellos en el momento más adecuado.

No obstante, el hecho de que el estudio no haya detectado relaciones significativas entre estas dos variables podría deberse también a una falta de consciencia por parte de los alumnos sobre la utilidad real de los procesos de autoevaluación y detección de errores. Esta situación vendría a reproducir lo señalado por Borkowski, Johnston y Reid (1987) quienes en su día ya señalaron que la enseñanza de una técnica o una estrategia concreta de aprendizaje no garantiza que el estudiante la vaya a seguir utilizando, especialmente si éste considera que la estrategia no es tan importante para la consecución del éxito como otros factores.

Quizá, la brevedad de la intervención realizada en el grupo experimental haya podido influir en los resultados. Una aplicación más extensa podría conseguir que los alumnos fueran realmente conscientes, ya no solo de las mejoras que experimentadas, sino también de la importancia y el papel vital que en ellas han jugado los procesos de autoevaluación que han sido llevados a cabo. Este

objetivo ya ha sido apuntado previamente por autores como Ghatala, Levin, Pressley y Goodwin (1986) quienes afirman que los estudiantes no solo necesitan ser enseñados a monitorizar sus resultados, sino que también necesitan entrenar la atribución de los resultados a las estrategias utilizadas, así como el uso de esta información para tomar decisiones posteriormente.

En relación al análisis derivado del objetivo 5, el presente trabajo también ha encontrado relaciones significativas entre la *percepción de autoeficacia de los alumnos* y su *consideración como buenos estudiantes*, así como con la *frecuencia con la que se emplean estrategias para reforzar los puntos débiles*.

En este sentido, para tratar el tema de la autoeficacia de nuevo es necesario recurrir a Bandura (1981, 1982, 1986, 1989, 1995, 1997, etc.) quien a través de su modelo socio-cognitivo de comportamiento incorpora la autoeficacia como un componente esencial y clave para el desarrollo humano y del aprendizaje. Junto con él, en el ámbito académico, quizá sea Schunk (1989a, 1989b, 1991) quien en mayor medida ha aportado a este campo.

En la actualidad son muchos los estudios que han demostrado la relación inequívoca que existe entre la autoeficacia, la utilización de estrategias de autorregulación y rendimiento académico (Boufard-Bouchard, Parent & Larivee, 1991; Doménech, Abellán & Gómez, 2017; Komarraju & Nadler, 2013; Meral, Colak & Zereyak, 2012; Motlagh et al., 2011; Pintrich & De Groot, 1990; Pokay & Blumenfeld, 1990; Zuffianò et al., 2013; etc.). Especialmente ilustrativo resulta el meta-análisis desarrollado por Honicke y Broadbent (2016) que analizan más de 50 investigaciones sobre la temática publicados durante la última década y que confirman el impacto positivo que las expectativas y la percepción de autoeficacia poseen sobre el desempeño académico.

La percepción de autoeficacia hace referencia a un juicio individual que la persona realiza sobre las capacidades que cree poseer para organizar y ejecutar una serie de acciones requeridas para alcanzar una meta o tipo de desempeño concretos (Bandura, 1986). A diferencia del autoconcepto o la autocompetencia, es una variable cuyo comportamiento se define en base a una comparación normativa en la que el sujeto opone las creencias que posee sobre sus propias habilidades a las exigencias de la tarea a desarrollar.

Las creencias personales están influenciadas por diversos factores (ya mencionados anteriormente) como la experiencia, la cercanía y tipología de metas, el conocimiento de la tarea o el nivel de desempeño. Por todo ello, cabe pensar que la autoeficacia estará condicionada por el dominio específico del área al que se vincule (Eccles & Wigfield, 1992). Dicho de otro modo: no existe una percepción de autoeficacia general, sino que ésta variará en función del ámbito en el que se mueva la persona. En este sentido, estudios como los de

Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (2001) revelan hasta tres factores distintos según el instrumento empleado, distinguiendo entre autoeficacia académica, autoeficacia social y eficacia autorreguladora.

La presente investigación se centra en estudiar la autoeficacia académica, entendida ésta como la percepción que el alumno tiene acerca de sus posibilidades de éxito al afrontar las tareas y competencias que habitualmente entran en juego en el contexto escolar. En este marco de actuación, la consideración como *buen estudiante* vendría a representar precisamente las cualidades ideales de una persona que es capaz de hacer frente a todas esas exigencias. La existencia de una relación significativa entre las variables estudiadas viene a confirmar la alineación y validez de la medida, ya que el dato global (*autoeficacia académica*) concuerda con la variable que, a priori, mejor representa dicha medición en términos académicos (*consideración como buen estudiante*).

Por otro lado, en lo que respecta a la relación encontrada entre la percepción de autoeficacia y los esfuerzos realizados por los alumnos para reforzar sus puntos débiles cabe señalar que estos resultados concuerdan con lo que cabría esperar, a tenor de los hallazgos realizados por estudios previos que relacionan la percepción de autoeficacia con la implementación de estrategias cognitivas vinculadas con la autorregulación de los aprendizajes (entre las que cabría incluir el refuerzo de puntos débiles).

En este sentido, parece demostrado que los buenos estudiantes pasan más tiempo repasando los elementos más difíciles (Le Ny, Denhiere & Taillanter, 1972, Zacks, 1969). La dificultad de la tarea genera incrementos en el número de errores cometidos por los alumnos; sin embargo, si el estudiante no es capaz de detectar estos fallos, no podrá focalizar su atención en estos puntos débiles lo que podría llegar a afectar a la calidad de su aprendizaje. Es por esta razón por lo que la detección de errores se presenta como una estrategia vital para asegurar el desarrollo de dinámicas eficaces basadas en la autorregulación del propio aprendizaje.

Estudios como el de Pintrich y DeGroot (1990) afirman que la autoeficacia, la autorregulación y el uso cognitivo de estrategias están positivamente interrelacionados y predicen el logro académico. En la misma línea, Pokay y Blumenfeld (1990) relacionan las expectativas de logro con la utilización de estrategias de metacognición por parte del alumnado, así como el mantenimiento de esfuerzos orientados a la gestión de las tareas. Igualmente, los estudios de Boufard-Bouchard, Parent y Larivee (1991) confirman que la autoeficacia está correlacionada positivamente con la ejecución o desempeño. En la misma línea,

Alegre (2012) encuentra relaciones significativas entre la capacidad de autorregulación y la autoeficacia en estudiantes universitarios, mientras que Salmerón, Gutiérrez, Fernández y Salmerón (2010) señalan que la interacción entre la capacidad para poner en práctica estrategias vinculadas con el aprendizaje autorregulado y la percepción de autoeficacia predice el logro académico de una muestra de más de 260 alumnos de 1º de Educación Primaria. Finalmente, resulta especialmente ilustrativa la vinculación que realizan Gaskill y Woolfolk (2002) entre estas dos variables estudiadas, destacando la importancia de analizar su incidencia en los alumnos de Educación Primaria.

La relación evidenciada entre la autoeficacia académica percibida por los alumnos y la capacidad para poner en práctica estrategias vinculadas con la autorregulación del aprendizaje vendría a confirmar los resultados obtenidos en la presente investigación, ya que la identificación de errores y puntos débiles podría incluirse dentro de las técnicas empleadas para monitorizar el aprendizaje que constituye un elemento clave del proceso, así como una de las estrategias utilizadas por los alumnos a la hora de autorregular su proceso de aprendizaje (Zimmerman & Martínez-Pons, 1986).

9.3 Discusión de resultados cualitativos

Tras contrastar los resultados obtenidos en la fase cuantitativa de la presente investigación, a continuación se abordará la discusión de los datos de carácter cualitativo que los sucesivos análisis aplicados han ido generando.

Para facilitar el acceso a la información el presente apartado se estructura siguiendo las distintas categorías generadas en la fase cualitativa del proceso: *hábitos de trabajo autónomo* (1), *implicación y compromiso hacia el proceso de aprendizaje* (2) y *evaluación formativa y metacognición* (3).

9.3.1 Hábitos de trabajo autónomo

Los resultados obtenidos en el marco de la presente investigación muestran una mejora generalizada de la capacidad de los alumnos del grupo experimental para desempeñar comportamientos vinculados con ciertas funciones ejecutivas asociadas al trabajo autónomo (especialmente aquellas relativas a la selección y planificación de objetivos y tareas, la gestión del tiempo o el inicio y mantenimiento de la atención entre otras). Todo ello hace que progresivamente los alumnos vayan demostrando una mayor independencia del adulto y una mejor capacidad para trabajar de manera autónoma.

Estos resultados cualitativos parecen no coincidir con los datos procedentes de la segunda aplicación del cuestionario sobre *estrategias de control*

en el estudio administrado a los alumnos durante la aplicación de la fase cuantitativa del estudio, en el que no se observaron diferencias significativas respecto a los niveles iniciales detectados en el pretest. En este sentido, conviene recordar que tal y como se explicó en el apartado relativo a la discusión cuantitativa, las mediciones realizadas mediante los instrumentos propuestos requerían ser contrastadas desde un enfoque mixto que corroborara las auto-observaciones realizadas por los alumnos y suprimiera la posible influencia de factores ocultos no contemplados.

Los resultados obtenidos en esta fase parecen apuntar precisamente en esta dirección, ya que las mejoras experimentadas por los alumnos parecen ser confirmadas por los diferentes agentes implicados mediante distintos instrumentos de carácter cualitativo. Esta situación podría sugerir la existencia de un posible *efecto-aprendizaje* derivado de la aplicación del MITAA (ya discutido previamente) que habría afectado favorablemente a la capacidad de los alumnos del grupo experimental para realizar valoraciones objetivas, complicando así la posibilidad de tener en cuenta las diferencias registradas al no estar afectados por este efecto los datos del pre-test. Fenómenos similares han sido detectados en estudios como el de Burrus et al. (2013).

En cualquier caso, una vez aclarado este aspecto, conviene comenzar señalando que la evolución de las funciones ejecutivas a lo largo de la juventud es, aún hoy, un campo de estudio en construcción que presenta un panorama muy parcial del desarrollo (Zelazo & Cunningham, 2007). No obstante, y aunque este sigue siendo escenario apenas explorado, en la actualidad existen estudios que han realizado aportaciones realmente interesantes desde el punto de vista educativo que comienzan a sentar las bases para un tratamiento serio, formal e intencional de las funciones ejecutivas en los centros escolares. Ejemplo de ello es el trabajo de Hofmann, Schmeichel y Baddeley (2012) quienes sostienen la estrecha vinculación que existe entre los procesos de autorregulación y el desarrollo de las funciones ejecutivas.

En este sentido, cabe señalar que la mayoría de las funciones ejecutivas no se relacionan significativamente con los valores del cociente intelectual (CI) o inteligencia cognitiva (Welsh, Pennington & Groisser, 1991). Este descubrimiento resulta muy interesante desde el punto de vista de la autonomía. Así, pese a que ciertas fases y procedimientos implicados en el desarrollo de dinámicas de aprendizaje autorregulado requieren de una elevada intervención cognitiva (como los procesos vinculados con la metacognición), los estudios parecen señalar que muchas de las funciones ejecutivas no están condicionadas por este factor. Esta situación, además de justificar la necesidad de desarrollar el proceso de intervención llevado a cabo con el grupo experimental, permite

ampliar el alcance del mismo ya que los efectos favorables esperados sobre una gran parte de las funciones ejecutivas no se verán condicionados por este aspecto, lo que permitirá generar mejoras en un rango mayor de alumnos (con independencia del CI que posean).

En relación al trabajo autónomo, la presente investigación ha encontrado indicios que evidencian la utilidad de *emplear instrumentos que ayuden al alumnado a autorregular su propio proceso de trabajo*. De este modo, tanto las familias de los estudiantes como el propio docente investigador refieren cambios evidentes en los comportamientos de los alumnos relacionados con la planificación y la anticipación de tareas tanto en el contexto escolar como en el doméstico.

La planificación estratégica es una función ejecutiva de alto valor que afecta a todos los ámbitos de la personalidad. Así parecen demostrarlo estudios como el de McLeod, Coates y Hetherington (2007) quienes encuentran que tanto el establecimiento de metas como las habilidades para planificar poseen una relación causal con la percepción subjetiva de bienestar, pudiendo ser ésta incrementada a través del desarrollo intencional de estos dos elementos. Sin embargo, otros como Allan, Sniehotta y Johnston (2013) advierten y puntualizan que la existencia de un plan no asegura la consecución de las metas establecidas ya que esto depende de que la persona posea unas habilidades mínimas para la planificación.

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. Atendiendo al modelo de autorregulación propuesto por Pintrich (2000) a partir de los modelos más relevantes publicados en la literatura, el proceso de planificación ocupa una posición destacada, que a su vez está condicionada por tres factores críticos: el establecimiento de metas, la activación de información previa y la activación de conocimientos metacognitivos.

Los estudios demuestran que la capacidad del alumno para establecer metas adecuadas y asequibles depende de ciertos factores que intervienen en el proceso, como la percepción de autoeficacia (Schunk, 1990), la orientación de las metas (Ames & Archer, 1988; Dweck & Legget, 1988; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Pintrich, 2000; Valle et al., 2006) o la cercanía de las mismas (Bandura & Schunk, 1981; Boekaerts & Niemivirta, 2000; Pintrich & Schunk, 1996) entre otros. Este carácter multifactorial genera que el desarrollo la capacidad de planificación no pueda ser afrontado desde una perspectiva

aislada, centrada simplemente en la transmisión de técnicas o estrategias puntuales. Se requiere un modelo global de intervención como el propuesto por Zimmerman, Bonner y Kovach (1996) o el MITAA que se ha aplicado en el grupo experimental de la presente investigación.

En cualquier caso, trabajos como los de McCardle, Webster, Haffey y Hadwin (2016) reconocen que los alumnos no realizan un establecimiento de metas adecuado y apenas definen sus objetivos en términos de estándares, contenidos o acciones a desarrollar. En la misma línea, Nugteren, Jarodzka, Kester y Van Merriënboer (2018) confirman que la elección de las tareas (elemento crucial en la fase de planificación) tampoco es eficaz ya que los estudiantes suelen basar sus decisiones en autoevaluaciones imprecisas. Esta situación es grave ya que impide a los alumnos desarrollar procesos de autorregulación de calidad.

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 Langberg (2011) 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. Otros estudios, con alumnos más jóvenes, también encuentran mejoras significativas en los estudiantes del grupo experimental al implementar programas integrados para el desarrollo de la capacidad de planificación (Amod, Heafield & Seabi, 2017).

El aprendizaje de las habilidades vinculadas con la planificación y la implementación de herramientas que complementan la intervención educativa genera mejoras especialmente interesantes en alumnos con problemas de aprendizaje. Así parecen demostrarlo trabajos centrados en alumnos con discapacidad y conflictos emocionales (Shaddock, 2002; Menzies, Lane & Lee, 2009), trastornos por déficit de atención e hiperactividad (Langberg et al., 2011, 2012; Mitchel, 2015) o trastornos del espectro autista (Dubbelink & Geurts, 2017) entre otros. Las observaciones recopiladas en el marco de la presente investigación confirman estos resultados.

Finalmente, respecto a la discusión de los resultados obtenidos en torno al uso de planes de trabajo individualizados y su vinculación con el desarrollo

de la capacidad de planificación del alumnado, conviene señalar la existencia de procesos de transferencia muy interesantes. De este modo, los familiares de los alumnos del grupo experimental reconocen cambios relevantes en el comportamiento de sus hijos, incluso cuando trabajan en contextos domésticos, que vendrían a replicar las estrategias de aprendizaje autorregulado trabajadas y aplicadas sistemáticamente en el aula.

Estudios como el de Salmerón (2013) señalan, en relación a los procesos de transferencia, que no todos los métodos de instrucción contribuyen de igual manera a la aparición de este fenómeno tan interesante desde el punto de vista del aprendizaje. Según sus averiguaciones, a partir del análisis de diversas investigaciones centradas en las etapas superiores, los métodos tradicionales (como la clase expositiva) no promueven la transferencia tanto como otros enfoques más innovadores.

El hecho de que el MITAA propuesto como método de intervención tenga entre sus principios la reducción al mínimo de la clase magistral podría haber contribuido a que los aprendizajes adquiridos por los alumnos en el contexto escolar, en relación a la autorregulación del aprendizaje, se hubieran replicado en otros contextos como el doméstico.

La autonomía que proporciona el sistema empleado (eje fundamental del proceso de intervención) también podría haber favorecido este fenómeno. De este modo, existen evidencias que demuestran que la motivación que genera en el alumno la posibilidad de elegir y la sensación de autonomía que proporciona el profesorado al afrontar su labor desde una perspectiva no directiva, contribuyen a favorecer los procesos de transferencia en áreas como Educación Física (Hagger & Chatzisarantis, 2012; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle, 2003).

Por último, expertos como Hofer, Yu y Pintrich (1998) cuestionan la existencia de procesos de transferencia cuando las estrategias de autorregulación se enseñan asociadas a un área concreta, ya que desde este enfoque no está claro si los estudiantes serán capaces de aplicar sus aprendizajes posteriormente en otras disciplinas. Sin embargo, el carácter global e integrado del MITAA (aplicado en más de una asignatura simultáneamente) también ha podido contribuir a generar procesos de transferencia, ya que los alumnos tienen más oportunidades de conocer cómo autorregular su aprendizaje, comprobar los resultados que esto genera y adaptarse a las diferentes situaciones que puedan irse produciendo. Estos tres aspectos constituyen los requisitos descritos por Pressley et al. (1990) para que se produzcan procesos de transferencia vinculados con la autorregulación del aprendizaje.

Las mejoras detectadas, en relación a la capacidad de los alumnos para planificar sus tareas en el marco de la fase cualitativa de la investigación, corroboran los resultados obtenidos en la fase cuantitativa de la misma. De este modo, el funcionamiento coordinado de estrategias de autorregulación (observado a través de las relaciones significativas halladas entre ellas) como la planificación estratégica, la división del trabajo en partes más asequibles, la búsqueda de opinión externa o el acondicionamiento del espacio de trabajo habrían podido contribuir a generar los procesos de transferencia detectados, así como a asegurar un aprovechamiento más eficaz de los instrumentos proporcionados (como los planes de trabajo individualizados).

En relación a los resultados vinculados con el desarrollo de hábitos de trabajo autónomo, la presente investigación también ha identificado mejoras sustanciales en la *gestión del tiempo* de los alumnos del grupo experimental, lo que ha generado consecuencias muy positivas para el proceso de aprendizaje.

En este sentido, conviene comenzar recordando que la gestión del tiempo es de nuevo 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*).

De acuerdo con Britton y Glynn (1989), esta habilidad parece estar compuesta por tres fases o momentos como son: el establecimiento de metas, la planificación de tareas y la temporalización de los pasos a ejecutar. Supone, por tanto, un componente esencial del proceso de autorregulación que condiciona de manera directa los resultados académicos como así corroboran numerosos estudios (Altun & Erden, 2013; Danserau et al., 1979; Dembo & Eaton, 1997; Eilam & Aharon, 2003; Zimmerman, Greenberg & Weinstein, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997; etc.).

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 Garner

(1990) o 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.

Numerosas propuestas vinculadas con esta temática han sido publicadas durante los últimos años consiguiendo desiguales resultados. Así, existen ejemplos de trabajos que registran mejoras en el alumnado objeto de la intervención (Judd, McCombs & Dobrovolny, 1979; Hall & Hursch, 1982; King, Winett & Lovett, 1986; Maher, 1986; Orpen, 1994; Rennie & Brewer, 1987; Woolfolk & Woolfolk, 1986;...). Incluso es posible encontrar algún trabajo más actual, como el de Cook (2014), en el que se incorporan aplicaciones digitales para ayudar a los alumnos a mantener la atención y monitorizar su trabajo con excelentes resultados. Mientras que, por otro lado, también es posible encontrar planteamientos que no generan mejoras, al menos aparentemente (Briddell, 1987; Kirby, 1978; Macan, 1994, 1996; Robinson, 1974; etc.).

Todas estas intervenciones contribuyen en mayor o menor medida a mejorar los procesos de autorregulación del aprendizaje por vías directas o indirectas. Así, por un lado, proporcionan al alumno la oportunidad de adquirir o mejorar estrategias vinculadas con la gestión del tiempo, con lo que ello supone para la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, por otro lado, estas propuestas también contribuyen a este desarrollo de manera indirecta mejorando la comprensión que los estudiantes poseen sobre la interrelación existente entre los distintos procesos implicados en la autorregulación del aprendizaje (Weinstein, 1994). Este conocimiento favorecerá los procesos metacognitivos y por lo tanto, la toma de conciencia sobre los elementos implicados en el aprendizaje lo cual, a la postre, resultará fundamental para promover la autonomía de los estudiantes.

Las mejoras detectadas en los alumnos del grupo experimental del presente estudio en relación a la gestión del tiempo pueden ser explicadas por diversos factores. En este sentido, 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 con-

secuencia de la aplicación de estrategias de aprendizaje como el establecimiento de metas y la planificación. El MITAA aplicado en el marco de la presente investigación incorpora entre sus principios la planificación estratégica de tareas, lo que a priori podría contribuir a las mejoras experimentadas por los alumnos en este ámbito particular.

Por otro lado, se han detectado indicios de que la orientación de las metas del proceso hacia el aprendizaje (y no hacia el rendimiento) está relacionada con un incremento del interés de los estudiantes por gestionar su tiempo y su esfuerzo (Pintrich, 1989, Pintrich & García, 1991; Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1993) lo que en el caso de la presente investigación también podría haber contribuido a mejorar las habilidades de los alumnos en éste, a tenor del enfoque marcadamente centrado en el aprendizaje que posee el MITAA.

En este sentido, expertos como Deci y Ryan (1985) o Ford (1995) afirman que la libre elección de las metas es un aspecto esencial para la aparición de comportamientos orientados a los objetivos (*goal-directed behavior*) entre los que cabría incluir aquellos que implican la adecuada gestión del tiempo disponible. Este cambio en el comportamiento tiene un origen volitivo asociado a la motivación que experimenta el estudiante cuando tiene la posibilidad de elegir. La incorporación entre los principios del MITAA de la posibilidad de participar activamente en la toma de decisiones podría explicar también las mejoras registradas por los estudiantes del grupo experimental en la gestión del tiempo.

Por otro lado, Heckhausen y Gollwitzer (1987), así como posteriormente Gollwitzer (1990), elaboran un modelo que explica la brecha entre la motivación (ganas de hacer algo) y la voluntad (periodo que va desde que se toma la decisión y se comienza a ejecutar el plan). En el caso de la presente investigación, la motivación y la volición para realizar las tareas escolares parecen estar aseguradas, ya que por un lado las mejoras podrían ser atribuidas a la voluntad del estudiante por cumplir con la planificación de tareas establecida previamente, mientras que por otro también podrían estar relacionadas con el interés del alumno en no llevar tarea para casa.

Las mejoras experimentadas en la capacidad de los estudiantes para gestionar el tiempo podrían ser explicadas también gracias al incremento de la precisión de las percepciones de autoeficacia de los alumnos. En este sentido, numerosos estudios señalan que la autoeficacia percibida en relación a la gestión del tiempo incrementa la persistencia en el trabajo y, por lo tanto, el mejor aprovechamiento del tiempo disponible (Bandura, 1989; Britton & Tesser, 1991; Schunk, 1989; Weinstein & Mayer, 1986; Weinstein & Meyer, 1991; Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martínez-Pons, 1986). En el caso que nos ocupa,

la intervención propuesta por el MITAA posee un carácter global que contempla, entre sus medidas, la utilización de estrategias para la mejora de la precisión de la percepción de autoeficacia (vinculadas fundamentalmente con la evaluación formativa).

Una de las posibles consecuencias que podrían ser atribuidas a las mejoras registradas en la gestión del tiempo escolar estaría relacionada con la disminución del volumen de deberes escolares. En este sentido, los resultados cualitativos de la investigación muestran de manera unánime una reducción en la carga de trabajo que los alumnos del grupo experimental tuvieron que realizar en el contexto doméstico durante la aplicación del MITAA. Esta situación, que supone un indicio evidente de las mejoras experimentadas en el ámbito de la gestión del tiempo, parece haber afectado positivamente a la motivación de los estudiantes, llegando incluso a reducir en algunos casos sus niveles de ansiedad y estrés.

En este sentido, numerosos estudios demuestran la eficacia de los procesos de autorregulación en la disminución de la ansiedad y el estrés experimentado por los alumnos ante diferentes situaciones como la resolución de problemas matemáticos (Busari, 2013; Gholamali, Hejazi & Yazdani, 2011; Kramarski, Weisse & Kololshi-Minsker, 2010), el aprendizaje de una lengua extranjera (Martirosian & Hartoonian, 2015), el tratamiento de contenidos estadísticos (Kesici, Baloglu & Deniz, 2011) o la realización de exámenes (Emre & Evin, 2016) entre otros. Trabajos como el de Burrus et al. (2013), por su parte, encuentran que la gestión del tiempo es un posible foco de ansiedad, estrés y depresión que puede ser eliminado si se aplican las estrategias de autorregulación oportunas.

Sin embargo, estas situaciones no afectan exclusivamente a los alumnos, sino también a sus familias (Figueroa y Fernández, 2014). Estudios como el de Pressman et al. (2015), centrados en la etapa de Educación Primaria, analizan la incidencia de los deberes escolares en el estrés familiar, encontrando que la ansiedad y el estrés reportado por las familias se incrementan conforme aumentan los deberes y desciende la percepción de los padres sobre su capacidad para ayudar a sus hijos en las tareas escolares.

El estudio también reconoce que los estudiantes reciben el triple de la carga de deberes que deberían soportar (de acuerdo a la regla de 10 minutos por día establecida por la Asociación Nacional de Educación de EEUU). Esta situación resulta más grave aún a tenor de los datos obtenidos por Cooper, Robinson y Patall (2006) a partir de un meta-análisis sobre más de 180 estudios vinculados con la temática en el que encuentra que existe una escasa correlación entre cantidad de deberes y éxito académico en la etapa de Primaria.

Estos resultados coinciden plenamente con los comentarios recogidos en los diferentes extractos de texto analizados procedentes de las entrevistas con las familias. Esta situación vendría a confirmar la relación detectada entre la gestión eficaz del tiempo, la disminución de los deberes escolares y el incremento de la motivación que han sido observados en el marco de la presente investigación.

De la misma manera, estos resultados vendrían a corroborar el funcionamiento eficaz, ajustado y coordinado de los distintos procesos implicados en la autorregulación del aprendizaje (especialmente de aquellos asociados a la planificación de las tareas) que fue detectado durante la fase cuantitativa de la investigación a través de las relaciones significativas detectadas en cada caso. De este modo, aspectos como la organización y la división previa de las tareas (que se observaron relacionadas en dicha fase) inciden de manera evidente en la capacidad de los alumnos para gestionar sus deberes de manera autónoma, lo que también podría explicar las mejoras experimentadas en la gestión del tiempo. Estos resultados coinciden con los observados por Bembenuty (2013), quien encuentra que la tasa de finalización de los deberes escolares se incrementa notablemente al enseñar estrategias de autorregulación a los alumnos.

Otro de los resultados interesantes que ha arrojado la presente investigación, en relación al desarrollo de hábitos de trabajo autónomo, está vinculado con la disminución de las *necesidades de supervisión* que presentan los alumnos del grupo experimental. De esta forma, como consecuencia de la adopción de patrones de trabajo autónomos por parte de los estudiantes, tanto las familias como el profesorado implicado parecen detectar una menor dependencia del adulto para realizar las labores de supervisión.

En este sentido, en relación a las familias conviene comenzar señalando la relevancia que la investigación publicada en la literatura les atribuye en el rendimiento académico de sus hijos. De este modo, existen numerosos trabajos que señalan la influencia que aspectos como el nivel educativo de los padres ejercen en los resultados académicos de los estudiantes (Asad, Iqbal & Tasneem, 2015; Glawala & Ali, 2016; Gooding, 2001; Haveman & Wolfe, 1995; Wairimu & Odundo, 2017; etc.).

Sin embargo, existen otros factores familiares que también pueden influir en el proceso. Así, la implicación parental (Kaplan, Liu & Kaplan, 2001; Keith et al., 1998; Paulson, 1994; Wilder, 2014) o el estilo de crianza (Besharat, Azizi & Poursharifi, 2011; Masud, Thurasamy & Ahmad, 2015; Odongo, Aloka & Raturu, 2016; Watabe & Hibbard, 2011; Zahed et al., 2016; etc.) también parecen

ser factores muy determinantes que afectan al rendimiento académico mediante su influencia en el establecimiento de metas o la percepción de autoeficacia de los estudiantes, entre otros.

Pese a que los estudios señalan que las familias no parecen preocuparse en exceso por los procesos de autorregulación mientras los resultados académicos sean buenos (Schunk & Zimmerman, 1998b), lo cierto es que éstas juegan un papel muy relevante para el desarrollo adecuado de este tipo de competencias. Así, 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; EbraimMahadi, Liaghat & Mahad, 2013; Erden & Uredi, 2008; Feldman, Martínez-Pons & Shaham, 1995; González-Pienda et al., 2002, Huang & Prochner, 2003; Markazi, Badrigargari & Vahedi, 2011; Martínez-Pons, 1996; Sarsour et al., 2011; Pino-Pasternak & Whitebrad, 2010; Tsemrekal, 2013; Yip & Leung, 2016; Zimmerman, Bandura y 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, estudios como los desarrollados por Oudekerk, Allen, Hessel y Molloy (2015) evidencian que un excesivo control parental en edades tempranas (13 años) provoca una reacción en cascada que incide negativa y significativamente en el desarrollo de la autonomía y las relaciones sociales a esa edad, pero que también predice bajos niveles en estos ámbitos e incluso en el de las relaciones románticas durante la adolescencia y la adultez (18 y 21 años). Otros trabajos como los de Hong & Ho (2005) detectan que la monitorización parental constante del trabajo del alumno parece estar relacionada negativamente con sus aspiraciones, mientras que las interacciones entre hijos y padres con un perfil controlador parecen disminuir la calidad de las producciones y la creatividad de los alumnos en tareas similares (Grolnick, 2009). Otros como Perry, Nordby & VandeKamp (2003) encuentran que ciertos modelos parentales que suprimen la corrección activa de errores, mientras que Milgram y Toubiana (1999) señalan que la implicación parental excesiva en forma de conductas autoritarias y excesivamente críticas ejerce una influencia negativa en el aprendizaje que genera ansiedad y procrastinación.

Por el contrario, 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, sino también mayores niveles de desarrollo social y cognitivo (Brody & Flor, 1998; Brody, Stoneman & Flor, 1996; etc.).

En la presente investigación, las familias ocupan una posición central en el proceso. Así, pese a no haber estudiado intencionalmente los modelos parentales desarrollados en cada caso, es posible inferir y detectar distintas tipologías de los mismos a través de los extractos de texto seleccionados durante la fase de recogida de datos. De este modo, estilos permisivos y despreocupados conviven con modelos más sobreprotectores (a veces incluso reconocidos abiertamente por las propias familias).

Los resultados obtenidos parecen señalar que la intervención realizada con los alumnos del grupo experimental ha generado cambios en los modelos de supervisión que las familias estaban acostumbradas a aplicar. De este modo, las familias refieren que los alumnos se han vuelto más autónomos y requieren una menor supervisión doméstica (tanto en la realización de tareas como en la organización general de su trabajo). Según los resultados obtenidos, esta situación parece generar una preocupación moderada en algunos padres (especialmente aquellos más acostumbrados a realizar un seguimiento más cercano del proceso educativo). Este tipo de reacciones cuadran con la descripción que realizan Van Ingen, Moore y Fuemmeler (2008) de modelos de paternidad sobreimplicados en el proceso educativo de sus hijos.

La progresiva adopción por parte de las familias de modelos parentales más comprensivos (y no tan obsesionados con el rendimiento del alumno) ha podido influir positivamente en el desarrollo de comportamientos más autónomos e independientes por parte de los estudiantes del grupo experimental, como consecuencia del incremento de la motivación hacia el aprendizaje que este tipo de enfoques generan (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

A este cambio en los patrones de crianza también ha podido contribuir la utilización de instrumentos (como los planes de trabajo individualizados) 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 en el marco del MITAA ha podido influir 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). Así parecen corroborarlo los resultados obtenidos en la presente investigación que muestran cómo las familias reconocen el valor de este tipo de instrumentos para mantenerse informados del proceso educativo de sus hijos.

Finalmente, la disminución de las necesidades de supervisión que evidencian los alumnos del grupo experimental en la presente investigación también puede ser achacada en cierta medida a un componente de carácter social. En

este sentido, desde el enfoque psicosocial del aprendizaje propuesto en su día por Bandura (1986) es preciso aceptar que cualquier proceso de aprendizaje está condicionado por el entorno y dentro de éste, por las personas que puedan interaccionar con el individuo.

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 el marco de la presente investigación, la puesta en práctica de tareas que implican la participación grupal, en combinación con el desarrollo de estrategias de autorregulación tanto en parejas como en grupos reducidos, contribuyen a generar espacios en los que es posible que se reproduzcan ciertos beneficios derivados del aprendizaje social. Especialmente interesantes son aquellos relacionados con conductas de imitación (Bandura, 1962) mediante las cuales los alumnos con menores competencias en autorregulación tienden a reproducir instintivamente los comportamientos que sus compañeros con mejores destrezas en este ámbito ponen en práctica durante el trabajo en grupo. Pero este tipo de prácticas también suponen una oportunidad para visibilizar los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje, al compartir y explicitar los objetivos y metas establecidos, así como las estrategias utilizadas, lo que permite a los alumnos con más dificultades tener en cuenta estos aspectos y, por lo tanto, incrementar sus competencias autorreguladoras (García-Montero, 2003). Los resultados cualitativos obtenidos en el marco del presente estudio confirmarían la influencia que el componente social ha tenido sobre la disminución de las necesidades de supervisión.

Los indicios recopilados en el marco de la presente investigación parecen señalar que esta situación favorece a su vez que el docente pueda atender de manera individualizada las necesidades de aquellos alumnos que presenten más dificultades para el aprendizaje, lo que a la postre contribuirá a disminuir la brecha que existe los distintos estudiantes que acuden a la clase en términos de rendimiento académico (Kimani, Kara & Njagi, 2013). El carácter global e integrado de esta intervención también ha podido contribuir al desarrollo de una mayor independencia de la figura del docente, ya que estudios como el de

Mazenod et al. (2018) señalan que el uso de estrategias diferenciadas para grupos de alumnos con dificultades puede incrementar su rendimiento, pero también la dependencia de los estudiantes respecto al profesorado.

De este modo, el incremento de la eficacia de los procesos de autorregulación detectado en la fase cuantitativa, gracias al mejor ajuste y al funcionamiento coordinado de las estrategias de supervisión y revisión (observado mediante las relaciones significativas identificadas anteriormente), se confirma aún con mayor intensidad a partir de los resultados cualitativos obtenidos en esa segunda fase, que vienen a corroborar el incremento de la autonomía de los alumnos y la disminución que esta mejora ha generado en sus necesidades de supervisión.

9.3.2 Implicación y compromiso en el proceso de aprendizaje

Los resultados cualitativos obtenidos en el marco de la presente investigación parecen señalar que las prácticas y estrategias aplicadas durante la intervención han generado un incremento muy significativo de la implicación y el compromiso mostrados por los alumnos en relación a su proceso de aprendizaje.

El origen de estos resultados puede estar relacionado con las mejoras experimentadas por los estudiantes en cuanto a su motivación hacia la realización de las tareas escolares y hacia la escuela en general. En este sentido, el hecho de que el tratamiento aplicado a los alumnos del grupo experimental consistiera en la enseñanza de estrategias de autorregulación del aprendizaje ya de por sí podría explicar este incremento. Numerosos estudios han analizado la relación que existe entre la motivación de los estudiantes y el desarrollo de procesos de autorregulación, encontrando entre ambos aspectos relaciones muy favorables (García-Montero, 2003; Kuhl, 2000; Pintrich, 1999; 2000; Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich & García, 1991; Rheinberg, Vollmeyer & Rollet, 2000; Schunk, 1994; Wolters & Taylor, 2012; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990; etc.).

Así, estudios como el desarrollado por Gholamali, Sadat & Hejazi (2011) vendrían a confirmar los resultados obtenidos en la presente investigación al encontrar que las alumnas del grupo experimental que recibieron un tratamiento basado en la enseñanza de técnicas de autorregulación en el marco de dicha investigación, mejoraron significativamente su motivación hacia el aprendizaje y su percepción de autoeficacia. Resultados similares son referidos por otros estudios como el llevado a cabo por Daniela (2015) con 270 estudiantes de Educación Secundaria de entre 12 y 14 años. Igualmente interesante, en especial por su carácter mixto, resulta el estudio de Yildizi y Saban (2016) quienes

confirman la relación entre motivación y aprendizaje autorregulado tanto a través de los resultados cuantitativos como de los cualitativos.

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 los resultados obtenidos en el presente estudio si se tiene en cuenta la elevada implicación metacognitiva que introducen muchas de las técnicas y estrategias que incorpora el MITAA (planificación, selección de metas, autoevaluación, automonitorización, etc.).

Por otro lado, y muy relacionado con esta situación, parece demostrado que las creencias de autoeficacia promueven no solo una mayor motivación hacia el aprendizaje, sino también una mayor motivación para autorregular el propio aprendizaje (Schunk, 1990). En este sentido, los alumnos que tienen una baja autoeficacia tienden a mostrar una mayor ansiedad (Meece, Wigfield & Eccles, 1990) que les lleva también a evitar las oportunidades de aprendizaje cuando éstas se les presentan (Zimmerman & Ringle, 1981). En análisis previos, tanto cuantitativos como cualitativos, ya se ha abordado la especial atención que el tratamiento aplicado al grupo experimental concede a la percepción de autoeficacia de los estudiantes, por lo que las mejoras detectadas en términos de motivación también podrían estar originadas por este motivo.

Asimismo, diversos estudios señalan que la motivación hacia el aprendizaje también está condicionada por la orientación de las metas. En este sentido, los estudiantes expertos en autorregulación reportan valores significativamente más elevados de interés intrínseco hacia las tareas de aprendizaje que los novatos o inexpertos (Pintrich & DeGroot, 1990, Zimmerman & Kitsantas, 1997). Además, estos alumnos son más dados a seleccionar las tareas de aprendizaje cuando se les deja libertad de elección, a esforzarse más cuando están aprendiendo e incluso a persistir en la tarea cuando se presentan obstáculos (Bandura, 1986). La orientación de las metas hacia el aprendizaje, en lugar de hacia el rendimiento o el logro, parece generar una menor ansiedad en los alumnos y un mayor orgullo y satisfacción ante sus resultados (Ames, 1992, Dweck & Leggett, 1988; Jagacinski & Nicholls, 1984, 1987).

Estos hallazgos permiten vislumbrar otra posible explicación a los resultados obtenidos en cuanto a la motivación de los alumnos. De esta forma, como se viene señalando a lo largo del apartado de discusión, el enfoque del MITAA propone un planteamiento de intervención basado por completo en el estable-

cimiento de metas orientadas hacia el aprendizaje, lo que de nuevo podría haber contribuido a incrementar la motivación de los alumnos implicados en el proceso.

Por otro lado, el hecho de que los alumnos del grupo experimental interengan regularmente en situaciones en las que pueden participar en la toma de decisiones, también puede haber favorecido un incremento de su motivación. Así parecen asegurarlo numerosos estudios que afirman que la posibilidad de elección influye favorablemente en esta variable, convirtiéndose así en una estrategia muy eficaz para potenciar la autonomía del alumno, su compromiso y su interés hacia el aprendizaje (Evans & Boucher, 2015; Kantz & Asor, 2007; McCombs & Whisler, 1997; Patall, Cooper & Robinson, 2008; Smolarchuk, 2007; Schraw, Flowerday & Lehman, 2001; etc.).

Autores como Anderman y Midgley (1998) apoyan esta teoría que asocia la motivación con las posibilidades de autodeterminación, al afirmar que incluso las más pequeñas oportunidades de elección (como trabajar con un compañero o hacerlo solo) proporcionan a los estudiantes una mayor sensación de autonomía. 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.

Existen en la literatura numerosas muestras de esta interesante relación. Así, estudios como el de Morgan y Wagner (2013) registran que los alumnos implicados en procesos de toma de decisión acerca de la lectura de distintos libros no solo incrementan su compromiso hacia la tarea, sino que incluso mejoran sus resultados en los test posteriores. Otros como Birdsell, Ream, Seyller y Zobott (2009) analizan la influencia que ejerce la posibilidad de elección en más de 100 alumnos de entre 12 y 14 años encontrando que aquellos que disponían de esta opción presentaban mayores tasas de motivación e incluso disfrutaban más de las clases. Resultados similares han sido reproducidos por alumnos de Educación Infantil en estudios como el desarrollado por Said, Sahimi & Rahman (2015) quienes reportan mayores niveles de participación al involucrar a los estudiantes en procesos de planificación y toma de decisión, así como incrementos en la autoconfianza, la autoestima, el razonamiento y la solución de problemas derivados de esta iniciativa.

Contrariamente a lo que cabría esperar, el meta-análisis llevado a cabo por Von Mizener y William's (2009) no encuentra una relación directa entre posibilidad de elección y la mejora del rendimiento académico, lo cual a priori, resulta llamativo ante la relación evidente que existe entre la motivación y el éxito escolar (Amrai, Motlagh, Azizi & Parhon, 2011).

En cualquier caso, la estructura del MITAA aplicado en el grupo experimental del presente estudio, cuyo eje central es el desarrollo de la autonomía del alumnado a partir de su inclusión en dinámicas de autorregulación del aprendizaje, podría haber influido favorablemente en el incremento de la motivación de los mismos que tanto las familias como el docente investigador han detectado durante la fase cualitativa de la investigación.

En este sentido, la gestión autónoma de los deberes escolares es quizá el elemento que en mayor medida podría haber contribuido a la obtención de estos resultados, a tenor de las observaciones realizadas por las familias de los alumnos implicados. Estos resultados confirman los 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 (aunque en esta ocasión no se observan cambios en la tasa de realización).

La utilización de herramientas como los planes de trabajo individualizados, que instrumentalizan el proceso y guían al alumno a través de las distintas fases del mismo (especialmente durante la gestión de los deberes escolares), podría haber contribuido a potenciar aún más el efecto de las estrategias empleadas en términos de motivación.

Finalmente, algunos de los extractos recogidos durante la fase cualitativa procedentes de las familias de los alumnos del grupo experimental apuntaban directamente a la intervención del docente para explicar las mejoras detectadas en la motivación de los estudiantes. En este sentido, existen numerosos ejemplos publicados que demuestran que la actitud entusiasta demostrada por el profesorado puede influir favorablemente en el desarrollo de la motivación del alumnado (Keller et al., 2014; Keller, Newman & Fisher, 2013; McKinley et al., 1983; Wood, 1999; etc.). Los resultados obtenidos en la presente investigación parecen confirmar estos hallazgos.

Por otro lado, los resultados cualitativos obtenidos en la presente investigación también parecen indicar un incremento bastante pronunciado en el compromiso que los alumnos del grupo experimental manifiestan hacia las responsabilidades derivadas de su proceso de aprendizaje. En este sentido, parece oportuno comenzar señalando que existe una estrecha relación entre la aplicación de estrategias basadas en la autorregulación y el incremento de los niveles de compromiso de los estudiantes (Bohlmann & Downer, 2016; Cleary & Zimmerman, 2012; LeMay, 2017; Schell, Melton Woodruff & Corbin, 2004; etc.).

A este fenómeno contribuyen, entre otros, la orientación de las metas hacia el aprendizaje desde la que se afronta el proceso (que incrementa la motivación intrínseca de los alumnos), la implicación en procesos de toma de decisión (que aumenta el interés de los estudiantes hacia el contenido), el desarrollo de la percepción de autoeficacia (que incrementa las expectativas y la motivación), la existencia constante de un feedback de progreso (derivado de las dinámicas de evaluación formativa) o la atribución de los resultados a las estrategias empleadas intencionalmente (que proporcionan sensación de logro).

En este sentido, tal y como señalan Kistner, Rakoczy & Otto (2010) para que un alumno pueda convertirse en un aprendiz estratégico o autorregulado es necesario, en primer lugar, que comience a asumir la propiedad de sus logros de aprendizaje. Esto le permitirá ser más consciente del efecto que sus decisiones tienen sobre los resultados y, por lo tanto, incrementar su responsabilidad hacia las mismas. A este proceso de progresiva toma de consciencia que favorece la atribución de responsabilidades contribuye en gran medida el feedback que se proporciona al alumno en el marco de los procesos de autorregulación. En este sentido, Ryan y Kaplan (2007) encuentran que cuanto más feedback se proporciona a los alumnos, mayor es el compromiso hacia la tarea y hacia la utilización de estrategias de autorregulación que demuestran. Además, la percepción de los logros durante el proceso incrementa la motivación intrínseca y el valor de la tarea lo que de nuevo puede contribuir al aumento de la responsabilidad (Deci, 1975, Lepper & Hodell, 1989). Los procesos de evaluación formativa que incorpora el MITAA podrían haber fomentado el desarrollo del compromiso en el alumnado del grupo experimental a partir de la potenciación de estos dos factores tan relevantes.

Por otro lado, diversos estudios señalan que la orientación de metas hacia el aprendizaje favorece el compromiso y la responsabilidad del alumno (Murdock, Hale & Weber, 2001). Por el contrario, parece estar demostrado que las metas orientadas hacia el rendimiento y el logro favorecen la aparición de actitudes poco responsables (engañar, copiar, mentir, falsificar, etc.) en los estudiantes (Van Yperen, Hamstra & Van der Klauw, 2011). La marcada orientación de metas hacia el aprendizaje que plantea el MITAA ha podido provocar una escasa incidencia de este tipo de comportamientos negativos entre los alumnos del grupo experimental que, sin embargo, mostraron ampliamente actitudes comprometidas hacia el desempeño responsable de sus tareas escolares como así han evidenciado diversos extractos de texto.

A esta situación también podría haber contribuido la propia actitud del profesor. En este sentido, estudios como los de Orosz et al. (2015) señalan que

el entusiasmo demostrado por el docente se encuentra directamente relacionado con el incremento de la motivación intrínseca del alumnado y negativamente con el desarrollo de comportamientos asociados al engaño. Diversos extractos procedentes de las entrevistas realizadas a las familias apuntan al docente como posible responsable de la mejora detectada, por lo que también cabría considerar la posibilidad de que su comportamiento hubiera podido incidir favorablemente en el compromiso del alumnado.

Como ya se ha venido señalando a lo largo de los apartados anteriores, la aplicación de estrategias de autorregulación contribuye positivamente al desarrollo de la autoeficacia de los estudiantes, lo que indirectamente también podría estar relacionado con el incremento de la responsabilidad de los alumnos. De este modo, distintos trabajos señalan las relaciones que existen entre el compromiso académico y la autoeficacia o las creencias personales de los estudiantes (Kitsantas & Zimmerman, 2009; Schunk, 1996). Dada la relación que existe entre el MITAA y los procesos de autorregulación, la mejora experimentada en términos de compromiso también podría ser atribuida a este factor.

Sin embargo, de entre todos los elementos que caracterizan los procesos de autorregulación, probablemente el que en mayor medida ha contribuido a incrementar el compromiso y la responsabilidad de los alumnos hacia el proceso educativo ha sido la posibilidad de implicar a los estudiantes en dinámicas participativas de toma de decisión. En este sentido, autores como Kohn (1993) refieren que la posibilidad de elegir no solo fomenta la implicación de los alumnos, sino también la mejora de su rendimiento académico. Ejemplo de ello son trabajos como los de Wang y Stiles (1976) en los que la libertad de elección proporcionada a los alumnos para organizar su tiempo de trabajo generó que éstos alcanzaran más aprendizajes en menos tiempo. Autores como Candice et al. (2004) resaltan su influencia en el compromiso que muestran los estudiantes y subrayan la importancia de este tipo de propuestas para el desarrollo de la autonomía del alumno a distintos niveles: organizacional (posibilidad de elegir con quién trabaja, dónde se sienta, etc.), procedimental (qué materiales utiliza, cómo realiza el trabajo, etc.) y cognitiva (cómo encuentra soluciones, cómo evalúa los errores, etc.).

Quizá, el elemento que mejor representa la evolución demostrada por los alumnos, en relación a la responsabilidad y el compromiso en el marco de la presente investigación, sea la gestión de los deberes escolares. En este sentido, tanto el docente investigador como las familias implicadas en el estudio aportan testimonios y registros que denotan un incremento generalizado en la tasa de realización de los deberes escolares por parte de los alumnos.

Esta mejoría podría estar explicada por la reducción de la propia carga de tarea doméstica que los estudiantes tuvieron que realizar durante la aplicación del MITAA (ya descrita anteriormente). Así, a menor volumen de tareas (como consecuencia de una gestión más eficaz de las mismas) menos probable es que los estudiantes olviden su realización. Resultados similares han sido observados por Bembenty (2013) quien encuentra una relación positiva entre la finalización de los deberes escolares y la utilización de estrategias de autorregulación.

Sin embargo, los resultados cualitativos aportan informaciones muy interesantes sobre cambios significativos en el comportamiento de los alumnos en relación a su implicación que sugieren una explicación más compleja. En este sentido, el hecho de presentar una mayor tasa de realización de deberes escolares ya es un resultado importante en sí mismo, ya que estudios como el de Valle, Pan, Núñez, Rosário, Rodríguez y Regueiro (2015) encuentran relaciones significativas entre la cantidad de deberes realizados de entre los prescritos y el rendimiento académico posterior. A priori, esta relación parece lógica si atendemos a la utilidad de los deberes como complemento y refuerzo de los aprendizajes adquiridos en el aula. Sin embargo, es interesante matizar que otros estudios centrados en analizar la influencia de la cantidad de tareas no encuentran relaciones relevantes entre deberes y rendimiento (Cooper, 2006).

Esta situación deja entrever que la clave para el aprovechamiento de los deberes no pasa por hacer más, sino por hacer bien los que el alumno tenga asignados (Pan, 2015). Es en este punto donde cobra especial importancia la relación que existe entre los deberes y el nivel de compromiso hacia la realización de las obligaciones escolares que se está discutiendo en el presente apartado.

De este modo, las familias refieren que los estudiantes se muestran mucho más preocupados y atentos a sus responsabilidades (especialmente asociadas a los deberes escolares, pero también a la organización, planificación y previsión de distintas actividades). Este hecho se refleja en situaciones tan llamativas como la menor dependencia que los alumnos parecen manifestar en relación a los grupos de comunicación entre padres (mediante aplicaciones como WhatsApp), cuyo funcionamiento deja de suplantar las responsabilidades de los alumnos, para pasar simplemente a generar un espacio abierto de interacción entre familias (Martínez, Cascales y Gomariz, 2017; Millet, 2016; López-Cheda, 2015; etc.).

Esta situación unida a la utilización de sistemas de gestión que pueden ser consultados, tanto por los padres como por los alumnos (como los planes de trabajo individualizados propuestos desde el MITAA), contribuye a favorecer la implicación de las familias en el proceso desde una perspectiva favorable que

no genera dependencia en el alumno, algo que resulta crítico para su aprovechamiento ya que este seguimiento es un factor que puede llegar a predecir el rendimiento académico en la etapa de Educación Primaria (Sánchez-Valés, 2014).

Corroborando estas observaciones, el docente investigador también detecta una marcada evolución en los niveles de responsabilidad del grupo a partir de su desenvolvimiento en las tareas diarias del aula. Por tanto, las mejoras experimentadas en relación al compromiso y la responsabilidad parecen estar originadas por algo más que la simple disminución del volumen de tareas domésticas.

La aplicación de enfoques basados en la autorregulación (como el MI-TAA) en los que la gestión de los deberes escolares recae sobre los alumnos podría estar detrás de estos resultados, siendo una explicación bastante plausible para los mismos ya que existen numerosos estudios que relacionan la tasa de realización de deberes escolares y las actitudes procrastinadoras con el compromiso y la motivación mostrado por los estudiantes hacia el aprendizaje (Bujis & Admiraal, 2013; Katz, Eilot & Nevo, 2013; Ramdass & Zimmerman, 2011; Reguerio, Suárez, Rodríguez y Piñeiro, 2014; Reguerio, Suárez, Valle, Núñez y Rosário, 2015; Valle, Pan, Núñez, Rosário, Rodríguez & Regueiro, 2015; Valle, Pan, Núñez, Rodríguez, Rosário & Regueiro, 2015; Valle, Regueiro, Estévez, Piñeiro, Rodríguez & Freire, 2015; etc.).

Todos estos resultados, además, concuerdan con los obtenidos durante la fase cuantitativa de la investigación. En este sentido, las relaciones significativas encontradas entre estrategias como el refuerzo de puntos débiles y la solicitud de ayuda externa cuadran con el desarrollo de actitudes más comprometidas como las mostradas por los alumnos en la fase cualitativa, que vendrían a confirmar una mayor implicación en el proceso. Conviene considerar, en relación a este aspecto, que durante la fase de intervención el volumen de trabajo realizado en el contexto escolar fue muy superior al que tuvieron que realizar los alumnos en el contexto doméstico, lo que generó que muchas de las dudas que les surgían durante el desarrollo de las tareas pudieran ser resueltas por el profesor. Esta situación fomenta la utilización de estrategias como las mencionadas, al tiempo que favorece el aprendizaje y reduce la carga de tarea extraescolar, facilitando así la gestión de los deberes.

9.3.3 Evaluación formativa y metacognición

En relación al efecto que la utilización de estrategias basadas en la evaluación formativa ha tenido sobre los procesos de metacognición y auto-con-

cienciación (*self-awareness*), conviene señalar que los datos de carácter cualitativo extraídos durante la presente investigación parecen apuntar hacia una relación positiva entre ambas variables.

De este modo, a través de distintos instrumentos, tanto las familias implicadas como el docente investigador manifestaron, cambios sustanciales en el nivel de consciencia que los alumnos mostraron hacia el proceso de aprendizaje, atribuyendo éstos a la utilización de técnicas específicas de evaluación formativa (como las rúbricas o los comentarios de retroalimentación).

En este sentido, tal y como señala López-Pastor (2016) durante las últimas décadas, se ha incrementado el interés en torno a la evaluación formativa, siendo posible encontrar en la actualidad numerosos estudios que relacionan esta técnica con mejoras evidentes en el aprendizaje (Carrillo et al., 2009; Benjamin, 2014; Black & Wiliam, 1998, 2003, 2009, 2010; Brown & Glasner, 2003; Buchanan, 2000; Dochy & McDowell, 1997; Dochy, Segers & Dierick, 2002; Fraile, López-Pastor, Castejón & Romero, 2013; Henly, 2003; López-Pastor, 1999, 2006, 2013; Panadero, Alonso-Tapia & Huertas, 2012; Romero, Fraile, López-Pastor & Castejón, 2014; Ruiz-Primo & Furtak, 2006; Sanmartí, 2007, Santos-Guerra, 2003; Velan et al., 2002; Wang, 2007; Wiliam, Lee, Harrison & Black, 2004; Wininger, 2005; etc.).

Pese a que todavía hoy en día existen críticas sobre la validez de los estudios que analizan la efectividad de la evaluación formativa (Dunn & Mulveon, 2009), lo cierto es que es posible encontrar evidencias de sus efectos, especialmente en los alumnos con un rendimiento académico bajo. En este sentido, diversos estudios apuntan a que la utilización de este tipo de prácticas evaluativas disminuye la brecha que existe entre los mejores y los peores estudiantes, lo que indica los especiales beneficios que tiene esta estrategia para los alumnos más necesitados (Black & William, 1998; Casey, 2005).

Como ya se ha señalado en anteriores apartados, los procesos de retroalimentación o feedback suponen una pieza fundamental del aprendizaje que la evaluación formativa ayuda a desarrollar en el aula. Así, los estudios confirman que el contenido del feedback es un componente clave a la hora de reorientar los resultados de aprendizaje. De este modo, incluir cualquier tipo de información de retroalimentación es mucho más útil que informar al aprendiz únicamente sobre si la respuesta es correcta o incorrecta (Bangert et al., 1991).

Sin embargo, el tipo de información que se comparte también puede condicionar los resultados obtenidos. Así, proporcionar feedback estratégico parece promover el logro y la utilización de estrategias de autorregulación mejor que la instrucción en solitario (Borkowski, Weyhing & Carr, 1988; Kurtz &

Borkowski, 1984). Por su parte, el feedback acerca del proceso (que valora la estrategia empleada y cómo los estudiantes la están aplicando) también parece incrementar la eficacia y la motivación de los estudiantes para continuar desempeñando estas labores (Schunk & Swartz, 1993a).

En esta misma línea, los estudios demuestran que la identificación de las metas de aprendizaje unida al feedback de progreso también contribuye a incrementar la autoeficacia, así como el uso motivado de estrategias de autorregulación y el logro (Schunk & Swartz, 1993^a, 1993b). Otros estudios, como el desarrollado por Schunk y Cox (1986), encontraron que los alumnos que recibían feedback acerca del esfuerzo empleado resolvían un mayor número de problemas correctamente y tenían mejores percepciones de autoeficacia que los que no lo hacían. El feedback narrativo individualizado (que proporciona una gran cantidad de información descriptiva y que se encuentra más orientado al proceso y a cómo mejorar y superar las dificultades) también parece ser más efectivo a la hora de mejorar el aprendizaje del alumnado (Butler, 1988; Elawar & Corno, 1985; Lipnevich & Smith, 2008).

Las características de la tarea también condicionan el tipo de feedback que resulta más útil emplear. De este modo, la retroalimentación aplazada es más efectiva en tareas de adquisición, en las que los alumnos deben responder a una pregunta sobre lo estudiado y posteriormente, volver a responder a la cuestión una vez recibido el feedback (Kulik & Kulik, 1988). Sin embargo, el feedback de tipo cognitivo es más favorable para el rendimiento que el feedback de resultado, especialmente para las tareas que implicaban la toma de decisiones, como las relacionadas con el aprendizaje autorregulado (Balzer & Doherty, 1989).

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 y podría proporcionar una posible explicación a los resultados obtenidos en el marco de la presente investigación. 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 (1995b) 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, Pérez-Pueyo y Abella (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 (Netsbi, 2007). 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, Pérez-Pueyo y Abella (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.

El hecho de que los alumnos del grupo experimental de la presente investigación muestren evidentes mejoras en su capacidad para planificar y cumplir con sus tareas, así como para anticiparse a posibles situaciones que pudieran producirse a lo largo del proceso de aprendizaje, vendría a confirmar los resultados obtenidos por estudios como los mencionados anteriormente. Esto supondría aceptar que los procesos iniciados en relación a la evaluación formativa y la autorregulación habrían generado un incremento en los niveles de autoconsciencia de los estudiantes y como consecuencia, un mejor desarrollo de sus capacidades metacognitivas.

La transmisión de un feedback de progreso constante, como el que implica la aplicación del MITAA (ya sea a través de los comentarios de retroalimentación incorporados en los instrumentos, los comentarios orales del docente al realizar la revisión diaria del trabajo, o los procesos de retroalimentación vinculados con la planificación y el cumplimiento de las tareas), podrían

haber generado en el alumnado un mayor nivel de consciencia sobre su nivel real de aprendizaje y sobre los aspectos a mejorar.

Estas iniciativas aplicadas en el marco del grupo experimental también podrían explicar los resultados obtenidos en relación a la *percepción de autoeficacia de los estudiantes*. En este sentido, tanto las familias como el docente investigador observan una mejora en la capacidad de los alumnos para valorar su trabajo de forma precisa. Estos resultados confirmarían que la percepción de autoeficacia de los alumnos se habría vuelto más realista tras la aplicación del MITAA, algo que sin embargo no implicaría automáticamente una mejora de su nivel de autoeficacia (ya que los niveles iniciales podrían estar sobreestimados, como ya se mencionó en el apartado de discusión de la parte descriptiva).

En este sentido, las mejoras detectadas en la fase cualitativa en relación a este aspecto contrastan con los datos recogidos por el cuestionario sobre *Autoeficacia académica* aplicado durante la fase cuantitativa del estudio y cuyos resultados ya fueron comentados anteriormente en el citado apartado. Como se indicó en su momento, el carácter auto-reportado de los datos obtenidos requería de un proceso de confirmación y contraste que permitiera identificar la incidencia de posibles factores ocultos. Los resultados obtenidos en esta fase permitirían confirmar la incidencia de un posible *efecto-aprendizaje* derivado de la aplicación del MITAA en los valores del posttest del grupo experimental, algo que refieren otros estudios de características similares que también incorporan medidas basadas en auto-observaciones (Burrus et al., 2013).

Una vez aclarado este punto, conviene señalar que las familias implicadas en la investigación reconocen de manera generalizada los efectos beneficiosos que los instrumentos y técnicas de evaluación formativa empleados (comentarios, rúbricas y escalas de valoración, etc.) generan en aspectos como la autoeficacia y la autoconsciencia del alumnado. 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. Éstos, además, denotan mayores problemas de estrés e incluso reproducen actitudes evasivas frente a la autorregulación. A este respecto, resulta muy interesante la matización que realizan Panadero y Jonsson (2013) a partir del meta-análisis que desarrollan en donde señalan el potencial

formativo de este tipo de instrumentos no depende exclusivamente de un único factor, sino que existen distintas formas de utilizarlos lo que puede moderar los efectos positivos que éstos tienen sobre el aprendizaje. Estos resultados se repiten en estudios que analizan la incidencia de otros instrumentos vinculados con la evaluación formativa, como el portfolio (Alexiou & Paraskeva, 2010; Lam, 2014) o los diarios de aprendizaje (Schmitz & Perels, 2011).

El hecho de que los alumnos mejoren su precisión a la hora de valorar sus producciones quizá también tenga que ver con aspectos motivacionales. De este modo, el hecho de que se potencien los procesos de autoevaluación y se enfatice la necesidad de ajustarse a la realidad (tomando como referente de ésta la calificación otorgada por el docente para el mismo trabajo) contribuye a focalizar la atención de los alumnos en el proceso.

Los resultados muestran que la obtención de autovaloraciones cercanas a la puntuación otorgada por el profesor parece incrementar la satisfacción de los estudiantes, lo cual vendría a confirmar que las autopercepciones de progreso incrementan la autoeficacia, la motivación y el mantenimiento del uso de estrategias efectivas (Ertmer, Nweby & MacDougall, 1996; Schunk, 1994, 1996).

La especial incidencia que el MITAA realiza sobre la precisión de los procesos de autoevaluación, además, parece limitar el efecto negativo que tiene para el feedback la aportación de calificaciones a la hora de revisar las producciones (Black & William, 1998a). De este modo, el hecho de hacer un especial énfasis en la precisión de las autoevaluaciones genera que los alumnos no se fijen tanto en la puntuación final otorgada por el docente y sí en si ésta coincide con su percepción. Esta situación genera que la atención del alumno se desplace rápidamente a comprobar en qué aspectos no ha habido coincidencia con el profesor, lo que les lleva inconscientemente a consultar el feedback que proporciona el instrumento utilizado (en este caso, escalas graduadas incorporadas en la parte posterior del plan de trabajo individualizado) (ver Pérez-Pueyo, López-Pastor, Hortigüela & Gutiérrez-García, 2017; Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2017).

Es en este contexto donde cobran especial sentido las recomendaciones de Zimmerman (1996) quien aconseja desarrollar procesos en los que los alumnos tengan que anotar su percepción de autoeficacia para posteriormente compararla con la puntuación obtenida. Este recuento sucesivo visibilizará la distancia existente entre su percepción y la realidad y ayudará a los estudiantes a ser más precisos en sus valoraciones. Este proceso, tal y como señalan Sperling, Howards y Staley (2004) también puede verse potenciado por las mejoras experimentadas por los alumnos en relación a sus capacidades metacognitivas, lo

que de nuevo encajaría con los resultados obtenidos en el presente estudio y ya mencionados anteriormente.

Este tipo de estrategias contribuyen a fomentar las comparaciones normativas (en relación a un criterio) o personales (en relación al avance individual). En este sentido, Zimmerman (1998) señala que los estudiantes con mayor experiencia en autorregulación suelen preferir comparar los resultados de sus esfuerzos actuales con sus esfuerzos iniciales (que son típicamente favorables). Esto aumenta la motivación y por consiguiente, el incremento de la percepción de autoeficacia, lo que también podría explicar los resultados obtenidos en el marco de la presente investigación. Por el contrario, los alumnos más inexpertos, habiendo establecido metas muy lejanas y con una automonitorización más caótica e irregular, suelen encontrar dificultades para autoevaluarse de otra manera que no sea la comparación social con otros compañeros (que a menudo es poco favorable). Esto genera consecuencias opuestas al caso anterior (como la desmotivación y la disminución de las expectativas personales).

Los resultados obtenidos en la fase cualitativa del estudio, en relación a la autoeficacia y su relación con las técnicas de evaluación formativa, concuerdan con los hallazgos realizados en la fase cuantitativa de la investigación. De esta forma, los análisis desarrollados en su momento identificaron relaciones significativas entre la aplicación de estrategias de aprendizaje comprensivo y el uso de estrategias de evaluación formativa como la revisión final de errores.

Este tipo de estrategias permiten identificar y reforzar de manera autónoma los puntos débiles de cada estudiante, elemento que también arrojó relaciones significativas con la percepción de autoeficacia de los alumnos. Estos resultados, se complementan además con la estrecha relación detectada entre la aplicación de técnicas de autorregulación y el incremento de la autoeficacia de los estudiantes, por lo que cabría afirmar que los resultados cuantitativos obtenidos corroboran los datos cualitativos.

Finalmente, las mejoras detectadas en relación a la precisión de autoeficacia, gracias a la incidencia de las estrategias de evaluación formativa, también cuadran con las relaciones significativas encontradas durante la fase cuantitativa entre la autoeficacia y la consideración como buen estudiante. En este sentido y como se ha mencionado anteriormente, las técnicas e instrumentos utilizados han podido contribuir al desarrollo de esta percepción en los alumnos como consecuencia de una mejor identificación de las metas y los aspectos a mejorar.

Capítulo X

Conclusiones del estudio

En el presente capítulo se incorporan las conclusiones del estudio enunciadas a partir del análisis y discusión de los resultados recogidos en los apartados anteriores.

Para favorecer el seguimiento de las mismas, se ha establecido una conclusión específica para cada objetivo de la investigación, señalando en su caso la aceptación o el rechazo de las hipótesis derivadas de cada uno de ellos.

En relación al **objetivo 1** cabe recordar que pretendía “*Comprobar cómo repercute en el alumnado la utilización de procesos de autorregulación que impliquen la planificación previa del trabajo y la organización autónoma de las tareas derivados de la aplicación del Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía*”.

De este objetivo se derivaron dos hipótesis de trabajo cuyo tratamiento será abordado de manera diferenciada:

Hipótesis 1.1 *Los estudiantes que han experimentado el Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía emplean con mayor frecuencia estrategias de autorregulación que los estudiantes del grupo control.*

Esta hipótesis se acepta parcialmente ya que los datos cuantitativos obtenidos en el estudio a partir de la comparación pretest-postest de los grupos estudiados no arrojan diferencias ni mejoras significativas. Sin embargo, la fase cualitativa ha proporcionado claras evidencias que apuntan hacia una mejora generalizada de los procesos de autorregulación del aprendizaje entre los estudiantes del grupo experimental.

Hipótesis 1.2 *La percepción de autoeficacia que poseen los estudiantes varía más en los integrantes del grupo experimental que en los del grupo control.*

Del mismo modo que en el caso anterior, esta hipótesis es aceptada parcialmente ya que el análisis cuantitativo realizado a partir del cuestionario administrado antes y después de la intervención no arroja diferencias significativas entre grupos ni muestra una evolución llamativa en ninguno de los dos casos. Sin embargo, el análisis de los datos cualitativos del estudio permite encontrar evidencias suficientes que indican una mejora generalizada en la percepción de autoeficacia de los estudiantes del grupo experimental.

La ausencia de diferencias detectada mediante la aplicación del análisis cuantitativo podría ser atribuida a la incidencia de un *efecto aprendizaje* que habría podido incrementar la capacidad de los alumnos del grupo experimental para ajustar y emitir autovaloraciones realistas, impidiendo apreciar de este

modo la evolución real experimentada entre la primera aplicación del cuestionario (pretest) y la segunda (postest).

Los hallazgos obtenidos en el marco de la presente investigación permiten enunciar las siguientes conclusiones en relación al objetivo 1:

1

La aplicación de propuestas pedagógicas que combinan elementos metodológicos y de evaluación vinculados con la autorregulación del trabajo permite incrementar de manera efectiva la capacidad del alumno para trabajar de manera autónoma.

Asimismo, la utilización recurrente de estrategias de planificación, monitorización, revisión y evaluación del trabajo contribuye a incrementar la precisión de los alumnos en términos de percepción de autoeficacia, lo que genera una visión más realista y consciente de los elementos implicados en el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, en relación al **objetivo 2** de la investigación conviene recordar que hacía referencia a “*Valorar la relación que existe entre las distintas estrategias de aprendizaje autorregulado que utilizan los estudiantes del grupo control antes, durante y después del trabajo*”.

La aplicación de propuestas pedagógicas que combinan elementos metodológicos y de evaluación vinculados con la autorregulación del trabajo permite incrementar de manera efectiva la capacidad del alumno para trabajar de manera autónoma.

Asimismo, la utilización recurrente de estrategias de planificación, monitorización, revisión y evaluación del trabajo contribuye a incrementar la precisión de los alumnos en términos de percepción de autoeficacia, lo que genera una visión más realista y consciente de los elementos implicados en el proceso de aprendizaje.

El mencionado objetivo consta de tres hipótesis de trabajo que hacen referencia a cada una de las fases del proceso y cuyo análisis queda recogido a continuación:

Hipótesis 2.1 *Los estudiantes del grupo control que ordenan las actividades antes de comenzar, no suelen*

dividir el trabajo en varias partes para que les resulte más fácil abordarlo.

Se acepta la hipótesis ya que los análisis aplicados no remiten significatividad entre las estrategias de organización empleadas por los alumnos del grupo control y la frecuencia con la que dividen el trabajo antes de comenzar a desarrollarlo.

Hipótesis 2.2 *Los estudiantes del grupo control que identifican sus puntos débiles y se esfuerzan por reforzarlos, no suelen solicitar ayuda externa con frecuencia.*

La hipótesis es aceptada puesto que los análisis aplicados no detectan relaciones significativas entre las estrategias de identificación de puntos débiles que aplican los alumnos del grupo control y la frecuencia con la que solicitan ayuda externa (ya sea a un adulto o a un compañero).

Hipótesis 2.3 *Los estudiantes del grupo control que intentan relacionar lo que aprenden con lo que ya sabían antes no suelen revisar su trabajo al acabar para detectar posibles errores.*

De nuevo se acepta la hipótesis como consecuencia de la ausencia de significatividad entre las variables estudiadas, ya que se obtuvo que la capacidad de los alumnos para relacionar lo que aprenden con lo que ya sabían de antes no predecía la utilización autónoma de estrategias de revisión conducentes a detectar posibles errores en las producciones.

Los hallazgos obtenidos permiten enunciar las siguientes conclusiones en relación al objetivo 2:

2

La utilización de las estrategias vinculadas con la autorregulación de los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes del grupo control es ineficaz y poco funcional.

No se detecta coordinación entre las estrategias aplicadas lo que reduce el impacto de la capacidad de autorregulación en el proceso de aprendizaje.

En relación al **objetivo 3** de la investigación conviene recordar que hacía referencia a los mismos aspectos que el anterior, pero esta vez centrando el análisis en el grupo experimental: “*Valorar la relación que existe entre las distintas estrategias de aprendizaje autorregulado que utilizan los estudiantes del grupo experimental antes, durante y después del trabajo*”.

El mencionado objetivo, al igual que el anterior, consta de tres hipótesis de trabajo relativas a cada una de las fases del proceso:

Hipótesis 3.1 *Los estudiantes del grupo experimental que ordenan las actividades antes de comenzar, también suelen dividir el trabajo en varias partes para que les resulte más fácil abordarlo.*

Se acepta la hipótesis ya que el análisis aplicado reconoce una relación significativa entre las variables estudiadas que indica que la frecuencia con la que los alumnos ordenan las actividades antes de comenzar el trabajo es un predictor de su predisposición para dividirlo en partes y así atender de manera más diferenciada y asequible cada actividad.

Hipótesis 3.2 *Los estudiantes del grupo experimental que identifican sus puntos débiles y se esfuerzan por reforzarlos, también suelen solicitar ayuda externa con frecuencia.*

Se acepta la hipótesis a partir del análisis empleado ya que se detectan relaciones significativas entre las variables que implican que los alumnos que se esfuerzan por llevar a cabo una identificación activa de sus puntos débiles recurren con mayor frecuencia a agentes externos (libros, adultos, compañeros, etc.) para solicitar ayuda.

Hipótesis 3.3 *Los estudiantes del grupo experimental que intentan relacionar lo que aprenden con lo que ya sabían antes también suelen revisar su trabajo al acabar para detectar posibles errores.*

La hipótesis se acepta ya que la aplicación de estrategias basadas en el aprendizaje comprensivo por parte de los alumnos del grupo experimental remite una relación significativa con la utilización de técnicas basadas en la revisión autónoma del trabajo.

Estos descubrimientos permiten enunciar las siguientes conclusiones en relación al objetivo 3:

3

La utilización de las estrategias de trabajo autorregulado (antes, durante y después del proceso) por parte de los alumnos del grupo experimental es equilibrada y coordinada.

Las relaciones halladas entre las distintas estrategias estudiadas indican una elevada funcionalidad de la competencia autorreguladora de los estudiantes, lo que les proporciona una mayor capacidad para afrontar de manera autónoma y eficaz las distintas situaciones que diariamente se presentan durante el transcurso de su proceso de aprendizaje.

El **objetivo 4** de la presente investigación se centra en “Establecer el grado de relación que existe entre la capacidad para autorregular el trabajo y la percepción de autoeficacia académica experimentada por los estudiantes”.

De este objetivo se derivan dos hipótesis enfocadas respectivamente a cada uno de los grupos que participan en el presente estudio:

Hipótesis 4.1 *Cuanto más frecuente es el uso de estrategias de autorregulación por parte de los alumnos del grupo control, más elevada es su percepción de autoeficacia académica.*

La hipótesis se rechaza ya que el análisis aplicado no encuentra relación significativa entre los valores de autoeficacia percibidos por el grupo control y la frecuencia con la que utilizan las estrategias de autorregulación más representativas.

Hipótesis 4.2 *Cuanto más frecuente es el uso de estrategias de autorregulación por parte de los alumnos del grupo experimental, más elevada es su percepción de autoeficacia académica.*

Esta hipótesis se acepta puesto que el análisis cuantitativo realizado detecta que la utilización de estrategias de autorregulación de manera regular es un predictor de la percepción de autoeficacia de los alumnos en el caso del grupo experimental, encontrando una relación significativa entre las variables analizadas.

Los hallazgos derivados del estudio del objetivo 4 permiten enunciar las siguientes conclusiones:

4

La utilización recurrente de estrategias de autorregulación incide favorablemente en la percepción de autoeficacia mostrada por los alumnos del grupo experimental. Esta situación indica un funcionamiento adecuado de la capacidad de estos alumnos para regular su propio aprendizaje como consecuencia de las mejoras alcanzadas en su capacidad para interpretar la realidad, así como los elementos implicados en el aprendizaje.

En el caso de los alumnos del grupo control esta relación no ha podido ser demostrada, lo que apunta a un funcionamiento deficiente de los procesos relacionados con la autorregulación del aprendizaje, derivado de posibles imprecisiones en la interpretación de las propias capacidades o las exigencias de la tarea.

El **objetivo 5**, por su parte, se centró en “Analizar, en el grupo experimental, la relación que existe entre la capacidad para planificar el trabajo y la percepción de autoeficacia académica con la capacidad para trabajar en un sitio tranquilo, la solicitud de opiniones externas acerca de la calidad del trabajo, la autosupervisión de las tareas, la conciencia de que se es un buen estudiante y el repaso autónomo de puntos débiles”.

De este objetivo se derivaron dos hipótesis que a continuación se procederá a analizar de manera diferenciada:

Hipótesis 5.1 *Los estudiantes que se planifican mejor trabajan en sitios tranquilos, suelen solicitar la opinión de otros acerca de su trabajo, pero les cuesta repasar la tarea para detectar errores antes de entregarla.*

Se acepta la hipótesis ya que se comprueba que la capacidad para aplicar estrategias de planificación en el caso de los alumnos del grupo experimental está relacionada directa y significativamente con la preferencia para trabajar en sitios tranquilos y sin distracciones, así como con la búsqueda voluntaria de retroalimentación.

Por otro lado, los análisis no revelan vínculos significativos entre la capacidad de planificar y la aplicación de estrategias de revisión autónoma centradas en la identificación de errores.

Hipótesis 5.2 *Los estudiantes con mayor percepción de autoeficacia tienen más interiorizado que son buenos estudiantes y suelen utilizar con mayor frecuencia estrategias destinadas a reforzar sus puntos débiles.*

La hipótesis se acepta como consecuencia de las relaciones significativas encontradas entre las variables analizadas. De esta forma, se detectan vínculos entre la percepción de autoeficacia y la consideración como buen estudiante, así como con la utilización de estrategias destinadas a identificar y reforzar los puntos débiles.

Los resultados permiten enunciar las siguientes conclusiones en relación al objetivo nº 5 de la investigación:

5

Las relaciones encontradas entre las estrategias de estudio aplicadas por los alumnos del grupo experimental confirman la elevada funcionalidad de sus competencias autorreguladoras, a excepción de los procesos de revisión autónoma que no parecen reflejar una relación significativa con la capacidad de planificación.

La percepción de autoeficacia mostrada por los alumnos del grupo experimental presenta coherencia interna y, además, se relacionan con estrategias de refuerzo y supervisión, lo que potencia aún más el efecto que la autorregulación posee sobre la calidad de los procesos de aprendizaje

El **objetivo 6**, ya vinculado con el análisis cualitativo, se centra en “Análizar cómo repercute la adquisición de hábitos de trabajo autónomo en la organización general de las tareas y en la gestión de los deberes escolares que realizan los estudiantes”.

Para el estudio de este objetivo se plantearon dos hipótesis de trabajo, que serán analizadas a continuación:

Hipótesis 6.1 *La utilización sistemática de herramientas estructuradas para la planificación de tareas favorece la organización del trabajo escolar e incrementa progresivamente la eficacia de los alumnos a la hora de realizar esta tarea.*

Esta hipótesis se acepta al haber recopilado evidencias que demuestran que el uso de planes de trabajo individualizados contribuye positivamente a facilitar el desarrollo las estrategias de planificación por parte de los estudiantes, así como a la adopción de hábitos de trabajo autónomo tanto en la escuela como en el contexto doméstico.

***Hipótesis 6.2** Los estudiantes aprovechan mejor el tiempo de clase cuando son ellos quienes planifican y organizan sus tareas escolares, lo que disminuye notablemente la carga de deberes que deben realizar en el ámbito doméstico.*

La hipótesis es aceptada como consecuencia de las evidencias obtenidas durante la fase cualitativa, que confirman una mejora evidente en la capacidad para gestionar el tiempo disponible de los alumnos del grupo experimental. Los testimonios recopilados procedentes tanto de las familias como del docente investigador atribuyen estas mejoras a la aplicación de estrategias de autorregulación basadas en la planificación, que han tenido como consecuencia directa una disminución notable del volumen de trabajo que tuvieron que realizar los alumnos en el contexto doméstico.

Los hallazgos derivados del análisis de las hipótesis dependientes del objetivo 6 permiten enunciar las siguientes conclusiones:

6

La planificación estratégica acostumbra al alumno a realizar procesos de anticipación y previsión lo que contribuye a mejorar su percepción del tiempo, desarrollando así su capacidad para gestionarlo de manera más eficaz.

La aplicación sistemática de estrategias de autorregulación que dan libertad al alumno para tomar decisiones organizativas sobre la realización de sus tareas, favorece el desarrollo de su autonomía y su responsabilidad hacia el aprendizaje. Esta situación permite aprovechar mejor el tiempo de clase disponible, lo que genera, además, una disminución en el volumen de tareas escolares que el alumnado debe finalizar en el contexto doméstico.

Por otro lado, el **objetivo 7** se centra en “Estudiar cómo afecta el uso de estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes al seguimiento y supervisión del trabajo diario que realizan las familias, los profesores u otros compañeros”.

En el caso de este objetivo se plantearon dos hipótesis de trabajo, cuyo análisis aparece descrito a continuación:

Hipótesis 7.1 *Las necesidades de supervisión que demuestran los alumnos disminuyen notablemente cuando éstos utilizan regularmente estrategias de aprendizaje autorregulado (como los planes de trabajo).*

La hipótesis se acepta puesto que tanto las familias como el resto de agentes implicados reconocieron que la capacidad de trabajo autónomo que comenzaron a demostrar los alumnos a lo largo del curso escolar como consecuencia de la interiorización de distintas estrategias de trabajo autorregulado, contribuyó de manera evidente a la disminución de las necesidades requeridas por éstos a la hora de supervisar su trabajo (tanto en el contexto escolar como en el doméstico).

Hipótesis 7.2 *Las familias encuentran más facilidades para realizar el seguimiento diario de las tareas de sus hijos/as cuando éstos utilizan estrategias de autorregulación.*

Esta hipótesis es aceptada al reconocer las familias implicadas dedicar mucho menos tiempo a realizar procesos de supervisión, atribuyendo esta situación a la mayor independencia mostrada por los alumnos como consecuencia de la interiorización de distintas estrategias de aprendizaje autorregulado, así como al empleo de los planes de trabajo individualizados que utilizaron los alumnos para planificar y gestionar sus tareas escolares.

Estos resultados permiten enunciar las siguientes conclusiones en relación a objetivo 7 de la investigación:

7

La interiorización de estrategias de aprendizaje autorregulado vuelve más autónomos e independientes a los estudiantes. Esta mejora afecta de manera directa a las necesidades de supervisión que presentan, reduciendo en gran medida la atención requerida en términos de iniciación de la tarea, organización de las actividades, gestión del tiempo, solución de problemas, etc.

La utilización de herramientas e instrumentos como los planes de trabajo individualizados facilita la labor de seguimiento que realizan las familias, lo que incrementa su conocimiento del proceso y vuelve más eficaces sus esfuerzos.

El **objetivo 8** busca “Comprobar hasta qué punto la participación del alumno en procesos de toma de decisiones vinculados con su proceso de aprendizaje repercute en la motivación y el grado de compromiso que demuestra hacia el desempeño de sus obligaciones escolares”. Para este objetivo se propusieron las dos hipótesis de trabajo cuyo análisis y comentario quedan recogidos a continuación:

Hipótesis 8.1 *Los estudiantes se sienten más motivados hacia la realización de tareas escolares cuando son ellos quienes deciden cómo, cuándo y dónde las realizan.*

La hipótesis se acepta ya que tanto las familias como el profesorado implicado detectaron niveles más elevados de motivación en los escolares, atribuyendo estas mejoras a diversos factores entre los que de manera mayoritaria se destacaron las dinámicas de autorregulación que incluían la posibilidad de participar activamente en la gestión de las tareas y deberes escolares.

Hipótesis 8.2 *Las conductas negligentes y despreocupadas asociadas con la realización de deberes escolares (faltas, olvidos, etc.) disminuyen cuando son los propios alumnos quienes organizan y planifican previamente su desarrollo ya que se vuelven más responsables.*

Esta segunda hipótesis también es aceptada ante las evidencias que señalan la reducción de olvidos y el incremento de la tasa de realización de deberes por parte de los alumnos. Familias y profesores atribuyen estas mejoras a la implicación mostrada por los estudiantes como consecuencia de las estrategias de autorregulación aplicadas y que dieron lugar a actitudes muy comprometidas con el cumplimiento de sus responsabilidades escolares.

Los hallazgos derivados del estudio de estas dos hipótesis permiten enunciar las siguientes conclusiones a partir del objetivo nº 8:

8

La posibilidad de participar en procesos de toma de decisión que afecten a elementos relevantes del proceso educativo (como las actividades, los tiempos, la organización, los agrupamientos, etc.) aumenta la motivación intrínseca de las tareas, lo que tiene como consecuencia un incremento de la implicación y el compromiso que los estudiantes demuestran hacia el cumplimiento de sus responsabilidades. Esta situación influye favorablemente en la gestión y realización de los deberes escolares, elevando su tasa de realización y aumentando el interés de los alumnos hacia ellos.

Finalmente, el **objetivo 9** estudia cómo afectan los procesos de autorregulación a la capacidad metacognitiva de los alumnos y a su percepción de autoeficacia y alude a *“Valorar la influencia que la aplicación de estrategias de evaluación formativa asociadas a la autorregulación del aprendizaje ejerce sobre la capacidad del alumno para analizar conscientemente las circunstancias que condicionan el proceso de aprendizaje”*.

Para el estudio de este objetivo se plantearon dos hipótesis de trabajo cuyo análisis se mostrará a continuación:

Hipótesis 9.1 *Los estudiantes incrementan su capacidad metacognitiva y se vuelven más conscientes de los condicionantes que rodean al aprendizaje cuando se implican en dinámicas de trabajo autorregulado.*

Se acepta esta hipótesis puesto que existen evidencias que demuestran que los alumnos del grupo experimental incrementaron su capacidad para tener presentes los elementos implicados en el proceso de aprendizaje como consecuencia de la aplicación de estrategias de autorregulación, especialmente aquellas vinculadas con la planificación estratégica y las dinámicas de supervisión (autoevaluación, evaluación formativa, etc.).

Hipótesis 9.2 *El uso de estrategias de autorregulación vinculadas a la evaluación formativa (como comentarios de retroalimentación, explicitación de objetivos, uso de rúbricas y escalas de valoración, etc.) permite ajustar y hacer más realista la percepción de autoeficacia de los estudiantes.*

Esta hipótesis también se acepta ya que tanto los distintos instrumentos empleados como los registros realizados han identificado una evolución positiva en los alumnos del grupo experimental a lo largo del curso en su capacidad para realizar autoevaluaciones precisas.

De este modo, se obtienen evidencias derivadas del análisis cualitativo que apuntan hacia una progresiva reducción de las distancias existentes entre las valoraciones emitidas por los alumnos y las realizadas por el profesor, lo cual supone un claro indicio de un mejor ajuste de la percepción de autoeficacia de los estudiantes.

Los descubrimientos obtenidos a partir del estudio de las hipótesis derivadas del objetivo nº 9 permiten enunciar las siguientes conclusiones:

9

La combinación de técnicas de evaluación formativa con estrategias de autorregulación potencia el efecto positivo que ambas tienen sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa incrementa el volumen de información que el alumno tiene a su alcance durante el proceso, mientras que las estrategias de autorregulación permiten al alumno aprovechar mejor dicha información, incorporándola a los procesos de monitorización que permitirán introducir las modificaciones oportunas cuando sea necesario.

Esta medida contribuye a incrementar la eficacia de los procesos de aprendizaje, así como a desarrollar la capacidad metacognitiva del alumno, favoreciendo así una visión más realista, consciente y ajustada de la realidad, lo que tiene como consecuencia un aumento de la precisión con la que los estudiantes realizan autoevaluaciones acerca de sus trabajos, progresos, etc.

Capítulo XI

Aportes, limitaciones y futuras líneas de investigación

1.1.1 Introducción

La presente investigación ha pretendido, como cualquier otro trabajo digno de mención, realizar una aportación relevante al ámbito en el que se desarrolla, en este caso, la educación.

Para que este loable objetivo pueda ser alcanzado es necesario que las buenas intenciones expresadas en los objetivos se materialicen en actuaciones y/o producciones que mejoren lo que ya existe poniendo así en valor los hallazgos realizados. En el presente apartado, se enumerarán los principales aportes que la investigación ha realizado al campo de estudio sobre el que se centra.

De igual manera, desde la humildad profesional que debería caracterizar el desempeño del investigador, resulta imprescindible aceptar que cualquier trabajo es susceptible de mejora. Esto genera la obligación de realizar un exhaustivo proceso de reflexión en busca de puntos débiles en la propuesta, que, sin embargo, abren nuevas vías para futuras investigaciones que otros podrán continuar. A modo de síntesis, ambos aspectos también serán recogidos en el presente apartado.

1.1.2 Aportes de la investigación

Dentro de la amplia delimitación del marco teórico que se ha incorporado en la primera parte del presente documento conviene destacar varias aportaciones que la investigación realiza al ámbito educativo.

Así, en primer lugar, es preciso destacar la extensa recopilación documental de fuentes que se ha consultado para consolidar los cimientos teóricos de este trabajo. Con una **cifra cercana a las 1000 referencias bibliográficas** la presente investigación ofrece una amplia y detallada descripción del estado actual de la cuestión, en este caso, vinculada con las metodologías activas y los procesos de autorregulación. El relato elaborado permite no solo profundizar en estas temáticas sino también facilitar el acceso a un compendio de las obras más representativas, relevantes y de interés sobre las temáticas señaladas. Es de esperar que **este trabajo sirva como punto de partida a otros y facilite el acceso a los conocimientos que en estas fuentes se incluyen, visibilizándolas y haciéndolas más accesibles.**

Otro de los aportes que conviene señalar tiene que ver con la incorporación de una **comparación detallada de las principales metodologías activas**. A partir de un estudio exhaustivo de las características básicas de las metodologías activas se han recopilado los elementos más representativos de cada una

de ellas, facilitando así la identificación de elementos clave y la posterior elaboración de una tabla que sintetiza la información más relevante. Como ya se ha mencionado, es habitual en la bibliografía encontrar descripciones detalladas de cada enfoque. Sin embargo, apenas existen trabajos que analicen las metodologías activas desde una perspectiva comparada.

Por otro lado, otra de las aportaciones interesantes que realiza la presente investigación en el ámbito de la educación es la **identificación de los factores críticos que condicionan el máximo aprovechamiento de las metodologías activas** por parte de los alumnos. A partir del análisis comparado mencionado anteriormente se han ido descifrando los elementos comunes a todas ellas así como aquellos factores que los alumnos deben desarrollar previamente para poder afrontar con garantías de éxito las situaciones de aprendizaje que las metodologías activas generan durante su aplicación.

Finalmente, en lo que respecta a las cuestiones más teóricas, la **vinculación del desarrollo de las funciones ejecutivas del cerebro con el óptimo aprovechamiento de las metodologías activas** es quizá otra de las aportaciones más relevantes que realiza la presente investigación. Si bien éstas no son un concepto nuevo, ya que han sido descritas ampliamente en la bibliografía especializada, sí que resulta interesante el tratamiento en profundidad que se realiza de manera conjunta de estos dos elementos.

Puesto que la presente investigación tiene una vocación eminentemente aplicada, a continuación se enumerarán otra serie de aportaciones de carácter más práctico. Desde este punto de vista cabría destacar la incorporación y descripción en el estudio **de un Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía (MITAA)**. Para desarrollar la autonomía de los alumnos como elemento clave para el aprovechamiento de las metodologías activas se plantea una secuencia ordenada de actuaciones que progresivamente van a ir transformando el ambiente de enseñanza predominante para acercarlo a modelos más activos de aprendizaje. Este modelo es descrito, justificado y ejemplificado en profundidad proporcionando así una herramienta práctica lista para ser usada por aquel profesorado que esté interesado en dar el salto hacia las metodologías activas.

En el seno de este modelo se combinan diferentes estrategias cuyos resultados ya han sido ampliamente contrastados. Sin embargo, para afinar aún más su funcionamiento **se rediseñan, amplían y actualizan las técnicas de enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo, individualizado y responsable** (propuestas en su día por autores como Freinet, Parkhurst, Washburne o Montessori entre otros) para adaptarlas mejor a las exigencias de la sociedad actual.

Por otro lado, y abordando ahora los aportes vinculados con las técnicas de investigación empeladas, cabría señalar la **utilización de una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa)** para el tratamiento de la información obtenida. Este enfoque resulta especialmente interesante al trabajar con variables subjetivas (como la percepción de autoeficacia entre otras) y con alumnos cuya edad y estado madurativo a veces impiden la obtención de respuestas consistentes.

Además, otra de las aportaciones que la fase experimental del trabajo realiza al ámbito educativo es la **utilización de dos grupos (control y experimental) para contrastar las hipótesis planteadas**. Esto proporciona aún más consistencia a las conclusiones y permitirá analizar con un mayor grado de objetividad los resultados obtenidos.

De igual manera, el diseño de investigación también recoge la necesidad de **contrastar la percepción de los familiares y de los alumnos acerca del modo en que estos últimos desempeñan ciertas competencias vinculadas con el aprendizaje autónomo**. Esta particularidad también representa una aportación interesante desde el punto de vista científico ya que habitualmente no se han aplicado este tipo de análisis comparativos para valorar las posibles diferencias que puedan encontrarse.

También resulta interesante el empeño de esta investigación en **estudiar cómo afecta el uso de estrategias de aprendizaje autónomo por los estudiantes al seguimiento diario que deben realizar las familias** sobre las tareas escolares de sus hijos. Existen en la bibliografía multitud de estudios centrados en los alumnos, pero muy pocos o ninguno que se preocupe en valorar la incidencia de estos métodos en el ambiente familiar, por lo que ésta puede ser otra aportación importante de esta investigación.

Finalmente, y quizá entre las aportaciones más importantes, se encontrarían los resultados obtenidos fruto del proceso de investigación llevado a cabo que permiten **confirmar la contribución que las estrategias de aprendizaje autorregulado realizan sobre la adopción de hábitos de trabajo autónomo por parte del alumnado**.

Estos hallazgos vendrían a corroborar las relaciones que existen entre el mejor ajuste de la percepción de autoeficacia y la interiorización de este tipo de estrategias, el incremento de la motivación de los alumnos como consecuencia de su participación en procesos de toma de decisión y el aumento de su compromiso y su responsabilidad como resultado de la combinación de todos los procesos anteriores.

1.1.3 Limitaciones y futuras líneas de trabajo

Del mismo modo en que se han descrito las aportaciones más relevantes que la presente investigación realiza, parece necesario sintetizar en este último apartado algunas de las limitaciones que se han ido encontrando a lo largo del estudio. Esta identificación es importante puesto que marcará las posibles líneas de investigación a desarrollar en el futuro, ampliando el horizonte del estudio y orientando las acciones a desarrollar hacia elementos que se consideren relevantes a partir de los hallazgos realizados.

En este sentido, una de las limitaciones detectadas en el marco de la presente investigación tiene que ver con la amplitud de la muestra. Si bien es cierto que desde el punto de vista cualitativo (basado en el estudio de caso) no se requieren grandes volúmenes muestrales, sí que **sería interesante comprobar hasta qué punto los resultados obtenidos pueden ser transferibles a otras poblaciones más amplias.**

Relacionado con lo anterior, el estudio ha identificado mejoras generalizadas en todos los alumnos, aunque los datos apuntan diferencias individuales en la evolución experimentada por unos sujetos y otros. Las limitaciones temporales han hecho imposible profundizar en esta cuestión por lo que **resultaría interesante continuar analizando cómo afecta el MITAA y los procesos de autorregulación a poblaciones específicas** (alumnos con dificultades de aprendizaje, alumnos de entornos desfavorecidos, alumnos con altas capacidades, etc.).

Por otro lado, el análisis comparativo pretest-postest no ha podido ser aprovechado en su totalidad para extraer datos concluyentes entre las diferencias generadas por el MITAA en el grupo experimental. La incidencia de un *efecto-aprendizaje* no previsto ha impedido analizar en profundidad los datos cuantitativos, por lo que **un estudio longitudinal con instrumentos que no incorporen medidas auto-perceptivas quizá permitiría comprobar mejor hasta qué punto la intervención aplicada genera cambios en términos cuantitativos.**

Otra limitación del estudio podría estar relacionada con la duración del efecto generado por la intervención realizada en el grupo experimental. En este sentido, **sería interesante comprobar el mantenimiento o no de las estrategias que los alumnos han comenzado a aplicar de manera autónoma, una vez finalizada la intervención del MITAA.**

El hecho de que el investigador principal sea también el docente responsable del grupo experimental podría haber influido en los resultados obtenidos. Sin entrar a debatir cuestiones éticas, en el caso de la presente investigación la calidad e imparcialidad de las observaciones realizadas está asegurada, ya que

este posible efecto ha sido contrarrestado con la utilización de distintos instrumentos y métodos de análisis que han permitido contrastar y triangular todas las observaciones realizadas por el docente. Sin embargo, sí que **sería interesante considerar hasta qué punto los profundos conocimientos que el investigador principal posee acerca del modelo de intervención aplicado han podido influir en los resultados obtenidos**. De este modo, el estudio de un grupo en el que el docente responsable no estuviera implicado directamente en la investigación y no tuviera un nivel de conocimientos tan específico acerca del modelo de intervención propuesto permitiría comprobar esta incidencia.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos cuantitativos también podrían ser considerados una posible limitación del estudio. Como se ha señalado a lo largo de los anteriores apartados, **ha sido necesario emplear una versión ligeramente adaptada a la edad de los participantes, sin embargo, ésta no ha sido sometida a validación de expertos ni a un estudio piloto**. Sería recomendable constatar que se obtienen resultados similares al emplear instrumentos validados para edades tan tempranas como las de los alumnos participantes en el estudio. Sin embargo, puede que esta labor sea algo difícil ya que la mayor parte de las herramientas disponibles en la actualidad para medir los procesos de autorregulación del aprendizaje están enfocadas a estudiantes de etapas superiores.

Finalmente, otra de las limitaciones del estudio podría estar relacionada con la nula intervención que el docente responsable del grupo experimental tiene sobre el grupo de control. En este sentido, a lo largo del estudio se ha comprobado cómo la actitud del profesorado también contribuye a la obtención de ciertos resultados detectados. **El hecho de que el docente responsable del grupo experimental no intervenga en ningún momento en el grupo control podría generar diferencias entre ambos no derivadas del modelo de intervención aplicado**, sino de las distintas actitudes y comportamientos desarrollados por los profesores responsables de ambos grupos. Un estudio en el que la intervención del profesorado en ambos grupos fuera más equilibrada contribuiría a eliminar la posible influencia de este factor.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M., & Manzanera, P. (Coords.) (2015). *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Barcelona: Ariel.
- Adelman, N., et al. (1996). *The uses of time for teaching and learning. Volume I: Findings and conclusions. Studies of education reform*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Aesaert, K., Voogt, J., Kuiper, E., & van Braak, J. (2017). Accuracy and bias of ICT self-efficacy: An empirical study into students' over- and underestimation of their ICT competences. *Computers in Human Behavior*, 75, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.010>
- Agelet, J. (2001). *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Caracas: Laboratorio Educativo (Graó).
- Aguiló, A. (2001). *Educación el carácter*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Agustiani, H., Cahyad, S., & Musa, M. (2016). Self-efficacy and self-regulated learning as predictors of student's academic performance. *The Open Psychology Journal*, 9(1), 1-6.
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120.
- Alexiou, A., & Paraskeva, F. (2010). Enhancing self-regulated learning skills through the implementation of an e-portfolio tool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3048-3054.
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Allan, J. L., Sniehotta, F. F., & Johnston, M. (2013). The best laid plans: Planning skill determines the effectiveness of action plans and implementation intentions. *Annals of Behavioral Medicine*, 46(1), 114-120.
- 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.
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, *106*(1), 20-29.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, A., Willis, C., Eaglen, R., & Lamont, E. (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, *23*, 417-426.
<https://doi.org/10.1348/026151005X26804>
- 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.
- Alsina, P. (2006). Regulación y autorregulación en el aprendizaje de la música. *Aula de innovación educativa*, *151*, 56-58.
- Altun, S., & Erden, M. (2013). Self-regulation based learning strategies and self-efficacy perceptions as predictors of male and female students' mathematics achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *106*, 2354-2364.
- Álvarez, P. (2016a). Huelga de deberes: no hagas las tareas, visita un museo. *El País*. Recuperado de: https://politica.elpais.com/politica/2016/11/02/actualidad/1478080167_187631.html
- Álvarez, P. (2016b). El Congreso, de acuerdo en regular los deberes escolares con el rechazo del PP. *El País*. Recuperado de: http://politica.elpais.com/politica/2016/12/14/actualidad/1481728186_762692.html
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student perceptions in the classroom*, *1*, 327-348.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, *80*(3), 260.
- Amod, Z., Heafield, D., & Seabi, J. (2018). Assessing a Remedial Intervention Programme in Developing the Planning Skills of Grade 4 and 5 Learners. *International Journal of Disability, Development and Education*, *65*(4), 428-441.

- Amrai, K., Motlagh, S. E., Azizi, H., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Anderman, L. H., & Midgley, C. (1998). *Motivation and middle school students*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Anderson, V. (2001). Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations. *Pediatric Rehabilitation*, 4(3), 119-36.
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. En H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 102-117). New York: Routledge.
- Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2016). The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. En D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation. The Enabling Power of Assessment (Vol. 4.)* (pp. 293-309). Cham: Springer.
- Anseel, F., Beatty, A.S., Shen, W., Lievens, F., & Sackett, P. R. (2015). How are we doing after 30 years? A meta-analytic review of the antecedents and outcomes of feedback-seeking behavior. *Journal of Management*, 41, 318-348. <https://doi.org/10.1177/0149206313484521>
- Ansell, F., Lievens, F., & Levy, P. E. (2007). A self-motives perspective on feedback seeking behavior: linking organizational behavior and social psychology research. *International Journal of Management Review*, 9(3), 211- 236.
- Araceli Ruiz-Primo, M., & Furtak, E. M. (2006). Informal formative assessment and scientific inquiry: Exploring teachers' practices and student learning. *Educational Assessment*, 11(3-4), 237-263.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. del C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: A study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in Psychology*, 8, 612. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00612>

- Asad, R. M., Iqbal, N., & Tasneem, S. (2015). The Influence of Parents Educational Level on Secondary School Students Academic Achievements in District Rajanpur. *Journal of Education and Practice*, 6(16), 76-79.
- Ashford, S. J. (1986). Feedback seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management Journal*, 29, 465-487. <http://dx.doi.org/10.2307/256219>
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational behavior and human performance*, 32(3), 370-398.
- Ashford, S. J., Blatt, R., & VandeWalle, D. (2003). Reflections on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations. *Journal of Management*, 29, 773-799. http://dx.doi.org/10.1016/S0149-2063_03_00079-5
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 989-1003.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Baddeley, A. (2006). Working memory: an overview. En S. Pickering (Ed.), *Working memory and education* (pp. 3-26). Boston: Academic press.
- Baggetta P., & Alexander P. A. (2016). Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10-33.
- Bailey, C. E. (2007). Cognitive accuracy and intelligent executive function in the brain and in business. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1118, 122-141.
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Baird, L. L. (1983). Attempts at defining personal competency. *Research Review*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2330-8516.1983.tb00015.x>

-
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension: Cognition, language, and the structure of prose* (pp. 21-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Balzer, W. K., & Doherty, M. E. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological bulletin*, 106(3), 410.
- Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 211-274). Oxford: Univer. Nebraska Press.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. En J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729.
- Bandura, A. (1991a). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanism. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: (Vol. 38. Perspectives on motivation*, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1991b). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.1017>
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human*
-

Decision Processes, 38(1), 92-113. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(86\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0749-5978(86)90028-2)

- Bandura, A., & National Institute of Mental Health. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C.-I. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238. <https://doi.org/10.2307/1170535>
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y recreación*, 18, 14-18.
- 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>
- Barkley, R. A. (2005). *ADHD and the nature of self-control*. New York: The Guilford Press.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972 (61), 49-54.
- Batlle, R. (2013). *Aprendizaje-servicio en España*. Madrid: PPC.
- Batlle, R. et al. (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Bilbao: Zerbikas y Gobierno Vasco.
- 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.

-
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current directions in Psychological Science*, 16, 351-355.
- Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D. & Damasio, A. (1997). Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science*, 275(5304), 1293-1295.
- Begley, S. (2007). *Train your mind, change your brain: how a new science reveals our extraordinary potential to transform ourselves*. New York: Ballantine Books.
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. (2008). Active learning: effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied psychology*, 93(2), 296-316.
- Bembenutty H., & White M. C. (2013). Academic performance and satisfaction with homework completion among college students. *Learning and Individual Differences*, 24, 83-88. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.013>
- Bembenutty, H. (2013). The triumph of homework completion through a learning academy of self-regulation. En H. Bembenutty, T. J. Cleary & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines. A tribute to Barry Zimmerman* (pp.153-196). Charlotte, NC: IAP.
- Bembenutty, H., Cleary, T. J & Kitsantas, A. (Eds.) (2013). *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines. A tribute to Barry Zimmerman*. Charlotte, NC: IAP.
- Bembenutty, H., White, M. C., & Vélez, M. R. (2015). *Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates*. New York: Springer.
- Benenson, J., & Dweck, C. (1986). The development of trait explanations and self-evaluations in the academic and social domains. *Child Development*, 57, 1179-1187.
- Benito, A., Icarán, E., & Bonson, A. (2005). Metodologías activas. En A. Cruz, & A. Benito (Coords.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 21-64). Madrid: Narcea.
- Benjamin, A. (2014). *The Impact of Performance Assessment on Students' Interest and Academic Performance in Science* (Tesis doctoral). St. Augustine: University of the West Indies. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2139/39311>

- Bergman, J., & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Madrid: SM.
- Bernal, M. C., & Martínez, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de pedagogía*, 14, 101-106.
- 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.
- Berte, N. (1975). *Individualizing education by learning contracts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Besharat, M. A., Azizi, K., & Poursharifi, H. (2011). The relationship between parenting styles and children's academic achievement in a sample of Iranian families. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1280-1283.
- Best J. R. et al. (2011). 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.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Childrend Development*, 81(6), 1641-1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive Functions after Age 5: Changes and Correlates. *Developmental Review*, 29,180-200.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglien, 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.
- Biffle, C. (2013). *Whole brain teaching for challenging kids: (and the rest of your class, too!)*. Tennessee: Lightning Source Inc.
- Birdsell, B. S., Ream, S. M., Seyller, A. M., & Zobott, P. L. (2009). *Motivating Students by Increasing Student Choice* (Proyecto de Máster). Chicago: Saint Xavier University. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED504816.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Black, P., & D. Wiliam (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74, <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappa*, 80, 139-144.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90.
- Black, P., & William, D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- 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>
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Blair, C., & Razza, R. C. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional theory of executive functions and self-regulation. En K. Vohs, & R. Baumeister. (Eds.). *Handbook of self-regulation* (2 ed., pp. 300-320). New York: Guilford Press.
- Blanchard, M., & Muzás, M. D. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 369-398.
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 41-55. <https://doi.org/10.1007/BF03173110>

- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA, US: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50042-1>
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bohlmann, N. L., & Downer, J. T. (2016). Self-regulation and task engagement as predictors of emergent language and literacy skills. *Early Education and Development*, 27(1), 18-37.
- Bolivar, A. (2015). Un currículum común consensuado en torno al Marco Europeo de Competencias Clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Revista Avances en supervisión educativa*, 23, 1-35.
- Bolivar, A., & Moya, J. (Coords.) (2007). *Las CCBB: cultura imprescindible para la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Bonilla, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Bordieu, P., & Passeron, J. C. (2008). *La reproducción: elementos para una teoría del modelo de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Borkowski, J. G., Johnston, M. B., & Reid, M. K. (1987). Metacognition, motivation, and controlled performance. *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities*, 2, 147-173.
- 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
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164.
- Branstetter, R. (2014). *The everything parent's guide to children with executive functioning disorder*. Avon, MA: Adams Media.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2005). *Cómo educar con sentido común*. Barcelona: Medici.

- Briddell, W. B. (1986). *The effects of a time management training program upon occupational stress levels and the Type A behavioral pattern in college administrators* (Tesis doctoral). Florida: Florida State University.
- Britton, B. K., & Glynn, S. M. (1989). Mental management and creativity. En J. A. Glover, R. R. Ronning, C & C. R. Reynold, (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 429-440). New York, NY, US: Plenum Press.
- 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.
- Brooks, R. B. (1991). *The self-esteem teacher: seeds of self-esteem*. New York: Treehaus.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist, 52*(4), 399-413.
- Brown, G., & Harris, L. R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research, 3*, 22-30
- Brown, S. A., & Glasner, A. (Eds.). (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Narcea Ediciones.
- Brown, S. P., Ganesan, S., & Challagalla, G. (2001). Self-efficacy as a moderator of information-seeking effectiveness. *Journal of applied psychology, 86*(5), 1043-1051.
- Buchanan, T. (2000). The efficacy of a World-Wide Web mediated formative assessment. *Journal of Computer Assisted Learning, 16*, 193-200.
- Buijs M., & Admiraal, W. (2013). Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 767-779. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-013>
- Burgess, D. (2012). *Teach like a pirate. Increase student engagement, boost your creativity and transform your life as an educator*. San Diego: Dave Burgess Consulting.
- Burguière, E., & Gautier, H. (1991). *Pédagogie du contract*. Reims: Institut national de recherche pédagogique.

- Burrus, J., Jackson, T., Holtzman, S., Roberts, R. D. & Mandigo, T. (2013). Examining the efficacy of a time management intervention for high school students. *ETS Research Report Series*, 2, i-35. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2013.tb02332.x>
- Busari, A. O. (2013). Assessing the relationship of self-regulation, motivation and anxiety on mathematics achievement of elementary school children in South-Western Nigeria. *African Research Review*, 7(3), 110-126.
- Butler, D. (1998). A strategic content learning approach to promoting self-regulated learning by students with disabilities. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Butler, D. L. (1994). From learning strategies to strategic learning: Promoting self-regulated learning by post secondary students with learning disabilities. *Canadian Journal of Special Education*, 4, 69-101.
- Butler, D. L. (1997). *The roles of goal setting and self-monitoring in students' self-regulated engagement in tasks*. Paper presented at the meeting of American Educational Research Association in Chicago, Illinois. Recuperado de: <http://ecps-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2013/11/AERA-1997-Paper.pdf>
- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.682>
- Butler, D. L., & Winnie, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.
- Calatayud, E., & Morán, C. (2008). *Mis sentencias ejemplares*. Madrid: La esfera de los libros.
- Campano, L., Robledo, P., & Algorri, L. (2017). Análisis del uso de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas en Educación Secundaria. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 5(2), 97-106.

- Campillo, M., Zimmerman, B. J., & Hudesman, J. (1999). *Enhancing academic study skill, self-efficacy, and achievement through self-regulatory training*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association. Boston, MA.
- Candice R. S., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72, 1032-1053. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00333>
- Carmona, J. (2013). Padres que hacen deberes. *La Vanguardia*. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/opinion/temas-de-debate/20130609/54375814074/padres-que-hacen-deberes.html>
- Caro, C. (2007). Sesión de aprendizaje en el rincón de lógico-matemática ¿trabajamos con regletas? *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, 10, 53-58.
- Caron A. (2011). *Être attentif, s'est bien... Persister, c'est mieux!* Montreal: Chenelière.
- Carrillo, M. T., Bailles, E., Caseras, X., Martínez, À., Ortet, G., & Pérez, J. (2009). Formative assessment and academic achievement in pre-graduate students of health sciences. *Advances in Health Sciences Education*, 14(1), 61-67.
- Carroll, L. (1865). *Alice's adventures in wonderland*. London: MacMillan & Co.
- Carvajal, B., et al. (2009). Metodología para el desarrollo de competencias por rincones, mediante planes de trabajo. En MEC (2009). *Premios nacionales de innovación educativa 2007*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Casacuberta, A. (2006). Actividades de autorregulación: el camino hacia la autonomía de aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 151, 68-72.
- Casado, Ó. M. (2017). Análisis de los elementos clave para desarrollar procesos de autorregulación en el aula de Educación Primaria. En G. Padilla (Coord.) *Perspectivas formativas universitarias* (197-210). Madrid: Tecnos.

- Casado, Ó. M. (2018). Utopías en educación (o cómo avanzar hacia las metodologías activas mediante un Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía). En M. Abilleira & V. Arufe (Eds.), *30 proyectos y experiencias innovadoras para el aula de Educación Primaria* (104-114). A Coruña: Educa.
- Casado, Ó. M., & Castro, B. (2017a). El aprendizaje de la ortografía a través de evaluación formativa. En V. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo (Coords.) (2017), *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León.
- Casado, Ó. M., & Castro, B. (2017b). Autorregulación, rincones de trabajo y autonomía en la etapa de Educación Primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 382-388. <http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.753>
- Casey, B. J. et al. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(36), 14998-15003.
- Casey, S. (2005). Formative assessment: the effect on academic achievement and attitudes toward science. *Theses and Dissertations*, 974. Rowan: Rowan University. Recueprado de: <http://rdw.rowan.edu/etd/974>
- Castañeda, L., & Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Castro, B., & Casado, Ó. M. (2017a). La evaluación formativa en el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil. En V. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo (Coords.) (2017), *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León.
- Castro, B., & Casado, Ó. M. (2017b). La autorregulación en Educación Infantil es posible. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 324-328. <http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.759>
- Castro, J. A., & Dos Santos, J. (2001). *Del castigo a la disciplina positiva: más allá de la violencia en la educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Celio C. I., Durlak J., & Dymnicki A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181.
- Chanzedon, G., & Lancestre, A. (2001). *El análisis transaccional*. Madrid: Morata.

-
- Chaves, E., Trujillo, J. M., & López, J. A. (2015). Autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, España. *Formación universitaria*, 8(4), 63-76.
- Chaves, E., Trujillo, J. M., López, J. A., & Sola, T. (2017). Actions and achievements of self-regulated learning in personal environments. Research on students participating in the Graduate Program in Preschool Education at the University of Granada. *Journal of New Approaches In Educational Research*, 6(2), 135-143. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.236>
- Chen, P. P. (2002). Exploring the accuracy and predictability of the self-efficacy beliefs of seventh-grade mathematics students. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2003.08.003>
- Cheung, E. (2004). Goal Setting as Motivational Tool in Student's Self-Regulated Learning. *Educational Research Quarterly*, 27(3), 3-9.
- Chiavola, C., Cendrós, P., & Sánchez, D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711121007>.
- Chiu, P. H. P., & Cheng, S. H. (2017). Effects of active learning classrooms on student learning: a two-year empirical investigation on student perceptions and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 269-279.
- Chua, A. (2011). *Madres tigres, hijos leones*. Barcelona: Temas de hoy.
- Chung, Y. B., & Yuen, M. (2011). The Role of Feedback in Enhancing Students' Self-Regulation in Inviting Schools. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 17, 22-27.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.
- Clark, R. E., Kirschner, P. A., & Sweller, J. (2012). Putting students on the path to learning: The case for fully guided instruction. *American Educator*, 36(1), 6-11.
- 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.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. En S. L.

- Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie, (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 237-257). Boston, MA: Springer.
- Closets, F. (1996). *Le Bonheur d'apprendre et comment on l'assassine*. Paris: Seuil.
- Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 21, 91-104.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, 18, 32-42.
- Contreras, J. (2004). *Una educación diferente*. Cuadernos de pedagogía, 241, 12-17.
- 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.
- Cook, K. B., (2014). Self-Monitoring Strategies for Improving Classroom Engagement of Secondary Students. Georgia Association for Positive Behavior Support Conference, 65. Recuperado de: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/gapbs/2014/2014/65>
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62.
- Cooper-Khan, J., & Dietzel, L. C. (2008). *Late, Lost, and Unprepared: A Parents' Guide to Helping Children with Executive Functioning*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Corbalán, F., & Deulofeu, J. (1996). Juegos manipulativos en la enseñanza de las matemáticas. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 3(7), 71-80.
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88-108. <https://doi.org/10.1080/00461528309529266>
- Courtois, W. (1919). *The Gary Public Schools*. New York.

- Crescioni, A. W., et al. (2011). High trait self-control predicts positive health behaviors and success in weight loss. *Journal of Health Psychology, 15*(5), 750-759. <https://doi.org/10.1177/1359105310390247>
- Cruz, J. (2006). Una bofetada a tiempo es una Victoria. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2006/07/09/domingo/1152417157_850215.html.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairos.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, S. (1998). *Experiencia Óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Descleé De Brouwer.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education, 15*(1), 3-8.
- Dahling, J., O'Malley, A. L., & Chau, S. L. (2015). Effects of feedback motives on inquiry and performance. *Journal of Managerial Psychology, 30*(2), 199-215.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Planeta.
- Daniela, P. (2015). The relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 2549-2553.
- Dansereau, D. F., Collins, K. W., McDonald, B. A., Holly, C. D., Garland, J., Diekhoff, G., & Evans, S. H. (1979). Development and evaluation of a learning strategy training program. *Journal of educational psychology, 71*(1), 64.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents. A practical guide to assessment and intervention*. New York: The Guilford Press.
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Grao.
- De la Herrán, A. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación (pp. 251-278). En J. Paredes, & A. De la Herrán (Coords.) *La práctica de la innovación educativa* (pp. 251-278). Madrid: Síntesis.

- De Stobbeleir, K. E. M., Ashford, S. J., & Buyens, D. (2011). Self-regulation of creativity at work: The role of feedback-seeking behavior in creative performance. *Academy of Management Journal*, *54*, 811-831. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2011.64870144>
- De Vega, B. G. (2017). Niños mimados, adultos débiles: llega la generación blandida. *El Mundo*. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/papel/todologia/2017/01/11/5874d407268e3e6f3a8b45bc.html>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. En M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 3149). New York: Plenum.
- Decroly, O., & Boon, G. (1921). *Vers l'École rénovée. Une première étape*. Paris, Librairie Fernand Nathan.
- Del Barco, B. et al. (2015). Relevance of cooperative learning about the different profiles of the bullying dynamic. An analysis by testing the effect size". *Anales de Psicología*, *32*(1), 80-88.
- Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje inteligente*. Barcelona: Tekman Books.
- Delgado, B., et al. (2002). Contratos de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, *316*, 54-56.
- Delgado, M., Granell, E., & Reig, C. (1992). Experiencia práctica de cómo se puede trabajar en Educación Infantil mediante talleres, rincones y propuestas didácticas a partir de la ambientación del espacio. En MEC, *V Jornadas de experiencias docentes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 269-275). Huesca: Ministerio de Cultura.
- DeLuca, J., & Kalmar, J. H. (2008). *Processing speed in clinical populations*. New York: Taylor & Francis.
- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.
- Dembillo, M. (2009). Los rincones de trabajo en educación infantil. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, *60*, 1-43.
- Dembo, M. H., & Eaton, M. J. (1997). School learning and motivation. En G. D. Pyle (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 65-103). San Diego, CA, US: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012554255-5/50004-1>
- Dembo, M., & Jakubowski, T. G. (2003). *The influence of self-protective perceptions on the accuracy of test predictions*. Paper presented at the annual

- conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Demichelis, T. (2005). Pérez-Reverte: "Soy jacobino, creo en una educación férrea y medieval". *El País*. Recuperado de: https://www.abc.es/hemeroteca/historico-20-11-2005/abc/Cultura/perez-reverte-soy-jacobino-creo-en-una-educacion-ferrea-y-medieval_712436518256.html
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (2007). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*, 332, 862-864.
- DeVries, D. L., & Slavin, R. E. (1976). *Teams-Games-Tournament: a final report on the research*. (Informe nº 217). Baltimore: John Hopkins University.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación. Introducción a la filosofía de la Educación*. Morata: Madrid.
- Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Madrid: Editorial Popular.
- Diamond A. (2013). Executive functions. *The Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Diamond A. (2014). Executive functions: Insights into ways to help more children thrive. *Zero to Three*, 35(2), 9-17.
- Diamond A., & Lee K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4–12 years old. *Science*, 19, 959–964.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451-462. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451>
- Diener, C. L., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Díez, E. J. (2014). La cultura del emprendimiento: Educar en el capitalismo. *Cuadernos de pedagogía*, 445, 50-53.
- Díez-Navarro, C. (1998). *La oreja verde de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Dochy, F. J., & McDowell, L. (1997). Introduction: Assessment as a Tool for Learning. *Studies in educational evaluation*, 23(4), 279-98.
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia universitaria*, 2(2), 12-31.
- Dolan, E. L., & Colins, J. P. (2015). We must teach more effectively: here are four ways to get started. *Molecular Biology of the Cell*, 26(12), 2151-2155. <https://doi.org/10.1091/mbc.E13-11-0675>
- Domènech, F. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Domènech, F., Abellán, L., & Gómez, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in psychology*, 8, 1193.
- Droit-Volet, S. (2012). Time perception in children: a neurodevelopmental approach. *Neuropsychologia*, 51(2), 220-234. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.09.023>
- Dubbelink, L. M., & Geurts, H. M. (2017). Planning skills in autism spectrum disorder across the lifespan: A meta-analysis and meta-regression. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(4), 1148-1165.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*, 31(1), 17-26.
- Duncan, G. J., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 69-106.

-
- Durán, D. (Coord.) (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Durán, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Durston, S., & Casey, B. J. (2006). What have we learned about cognitive development from neuroimaging? *Neuropsychologia*, 44, 2149-2157.
- 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.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
- Eakin, L., et al. (2004). The marital and family functioning of adults with ADHD and their spouses. *Journal of attention disorders*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/108705470400800101>
- EbrahimMadahi, M., Liaghat, R., & Madah, L. (2013). Study of the effects of parenting styles and self-regulation on academic achievement. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(1), 19-24.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1992). The development of achievement-task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310.
- Eckart, C., & Bunzek, N. (2012). Dopamine modulates processing speed in the human mesolimbic system. *NeuroImage*, 66(1), 293-300.
- Eggleston, J. (1979). The characteristics of educational research, mapping the domain. *British Educational Research Journal*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/0141192790050101>
- Eilam, B., & Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 304-334.
- Elawar, M. C., & Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77, 162- 173.
- Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Emre, Ö., & Evin, I. (2016). Self-Regulation Skills and Test Anxiety of Senior High School Students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 5(3), 94-104.
-

- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación*. Madrid: Encuentro.
- Erden, M., & Uredi, I. (2008). The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education*, 2(1), 25-34.
- Ernst, K. (1977). *Juegos en que participan los estudiantes*. México: Diana.
- Ertmer, P. A., Newby, T. J., & MacDougall, M. (1996). Students' responses and approaches to case-based instruction: The role of reflective self-regulation. *American Educational Research Journal*, 33(3), 719-752.
- Escamilla, A. (2015). *Proyectos para desarrollar las inteligencias múltiples y las competencias clave*. Barcelona: Graó.
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias pedagógicas*, 27, 259-284. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2018). *El síndrome de burnout en los docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- 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).
- Evans, M., & Boucher, A. R. (2015). Optimizing the power of choice: Supporting student autonomy to foster motivation and engagement in learning. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 87-91.
- Fabra, M. L. (1973). *La nueva pedagogía*. Barcelona: Salvat.
- Farber, M. (2014). *Gamify your classroom: A Field guide to game-based learning*. Bern: Peter Lang.
- Feldmann, S. C., Martínez-Pons, M., & Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77(3), 971-978.
- Felipe, L. (1920). *Versos y oraciones del caminante*. México: Colección Málaga.
- Fernández, E., Quer, L., & Securún, R. M. (2014). *Rincón a rincón*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, R., & Rodríguez, L. M. (2006). Los pequeños de cuatro años en el rincón de ciencias: qué ven y qué dicen sobre el nacimiento de las plantas. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 49, 105-113.

- Fernández-Balboa, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315-330). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Frontiers in psychology*, 8-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00022>
- Ferreira, P. C., Simão, A. M. V. & da Silva, A. L. (2015). Does training in how to regulate one's learning affect how students report self-regulated learning in diary tasks? *Metacognition Learning*, 10, 199-230. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9121-3>
- Fiebach, C. J., Ricker, B., Friederici, A. D., & Jacobs, A. M. (2007). Inhibition and facilitation in visual word recognition: prefrontal contribution to the orthographic neighborhood size effect. *Neuroimage*, 36(3), 901-911. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2007.04.004>
- Figueroa, M. J., & Fernández, D. F. (2014). Los deberes escolares: incidencia en la vida de la comunidad escolar. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 358, 44-48.
- Fisher, D., & Frey, N. (2009). Feed up, back, forward. *Educational Leadership*, 67(3), 20-25.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Madrid: Paidós.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. New York: Springer.
- Flores-Lázaro, J. C., Castillo-Preciado, R. E., & Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, 30(2), 463-473. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Fons, M., & Weissman, H. (1999). La autorregulación de los aprendizajes en el parvulario. Un proceso hacia la autonomía. *Aula de innovación educativa*, 80, 58-59.

- Font, A., & Gimeno, C. (1998). Rincones de juego y de trabajo en el aula de P-3: una propuesta para el tratamiento de la diversidad. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 50, 50-55.
- Ford, M. E. (1995). Intelligence and personality in social behavior. En D. H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 125-142). Boston, MA: Springer.
- Forés, A. et al. (2015). *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma actual.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. París: Gallimard.
- Foyle, H. C. (1984). *The effects of preparation and practice homework on student achievement in tenth-grade American History*. USA: Kansas State University.
- Fraile, A.; López-Pastor, V. M. & Castejón, F. J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Revista Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Frank, T., & Scharft, F. V. (2013). Learning contracts in undergraduate courses: Impacts on student behaviors and academic performance. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(4), 36-53.
- Freeman, S.; Eddy, S.L.; McDonough, M.; Smith, M. K.; Nnadozie, O.; Hannah, J., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Freiberg, S. (2008). *The magic years*. Nueva York: Scribner.
- 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).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

-
- Froom, E. (1947). *Ética y psicoanálisis*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Fullan, A. (2007). *The new meaning of educational change*. Columbia: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Toronto: Pearson.
- Gabarró, D. (2014). *Dominar la ortografía*. Lleida: Boira Editorial.
- Gabilondo, Á. (2012). Evaluación y valoración [Blog post]. El salto del Ángel. Recuperado de: <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/03/evaluación-y-valoración.html>
- Galeano, E. (1993). *Palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos.
- Garavalia, L. S., & Gredler, M. E. (2002). An exploratory study of academic goal setting, achievement calibration and self-regulated learning. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 221-230.
- García, T. & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-eschemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- García-Gil, M. E. G. (2011). El vídeo como herramienta de investigación: Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. *Revista del CES Felipe II*, 13(7), 1-12.
- García-Herrera, A. (1996). *Los usos del libro de texto en la práctica docente*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- García-Hoz, V. (1974). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García-Molina, A., Enseñat, A., Tirapu, J., & Roig, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de neurología*, 48(8), 435-440.
- García-Montero, I. (2003). *La autorregulación en el aprendizaje escolar*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Recuperado de: http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130705115548/Garcia_Montero.pdf
- García-Rovira, M. P., & Angulo, F. (1996). La autorregulación de los aprendizajes: una estrategia de formación inicial del profesorado. *Alambique*, 9, 91-100.

- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Garland, T. (2014). *Self-regulation interventions and strategies: keeping the body, mind and emotions on task in children with autism, ADHD or sensory disorders*. Eau Claire, WI: Professional Education Systems.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of educational research*, 60(4), 517-529.
- Gaskill, P. J., & Woolfolk, A. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. En J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education* (pp. 185-208). New York: Academic Press.
- Gathala, E. E. (1986). Strategy monitoring training enables young learners to select effective strategies. *Educational Psychologist*, 21, 43-54.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40(2), 177-190. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.177>
- Geier R. et al. (2008). Standardized test outcomes for students engaged in inquiry-based science curricula in the context of urban reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(8), 922-939.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy las escuelas del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM.
- Gettinger, M. (1985). Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 3-11.
- Ghalata, E. S., Levin, J. R., Foorman, B. R., & Pressley, M. (1989). Improving children's regulation of their reading time. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 405-412.
- Gholamali, M., Hejazi, E., & Yazdani, J. (2011). The predicting model of math anxiety: the role of classroom goal structure, self-regulation and math self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 557-562.
- Gimeno, J. (2014). La LOMCE: ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 31-44.

-
- Giné, N. (2006). La autorregulación en la secuencia formativa. *Aula de innovación educativa*, 151, 25-30.
- Giner de los Ríos, F. (1969). *Ensayos*. Madrid: Alianza editorial.
- Ginott, H. (1969). *Between parent and teenager*. New York: Avon Books.
- Glawala, B., & Ali, D. G. (2016). Parents' Level of Education as Predictors of Academic Performance of Nce Students of Colleges of Education in the North-Eastern States of Nigeria. *Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 21(2), 41-47.
- Goldberg, E. (2001). *The executive Brain: frontal lobes and the civilized mind*. New York: Oxford University Press.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- González-Pienda, J. A., et al. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- Gooding, Y. (2001). The relationship between parental educational level and academic success of college freshmen. *Retrospective Theses and Dissertations*, 429. Recuperado de: <http://lib.dr.iastate.edu/rtd/429>
- Goupil, L., Romand-Mornier, M., & Kouder, S. (2016). Infants ask for help when they know they don't know". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(13), 3492–3496.
- Graham, S., & Barker, G. P. (1990). The down side of help: An attributional-developmental analysis of helping behavior as a low-ability cue. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 7-14.
- Graham, S., Harris, K. R., & Troia, G. A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 20-41). New York: Guilford Press.
- Greenberg, D. (1987). *Free at last. The Sudbury Valley School*. Sudbury: Sudbury Valley School Press.
- Grolnick W. S., & Slowiaczek, M. (1994) Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model, *Child Development*, 65, 237-252.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *School Field*, 7(2), 164-173.
-

- Gross, J. J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: The Guilford Press.
- Güemes-Artiles, R. M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Guilart, R. M., & París, E. (2012). *La competència d'autonomia i iniciativa personal*. Barcelona: Graó.
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Charleston: CreateSpace.
- Gutiérrez, J. M. (2002). La evaluación como autorregulación. *Aula de innovación educativa*, 116, 62-66.
- Gutiérrez-Ruiz, I. (1970). *La experiencia Somosaguas*. Madrid: Iter.
- Gutiérrez-Ruiz, I. (1972). *Experiencia Somosaguas: un sistema de educación personalizada*. Madrid: Narcea.
- Hacker, D. J., Bol, L., Horgan, D. D., & Rakow, E. A. (2000). Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 92, 160-170.
- Hadwin, A. F., & Winne, P. H. (1996). Study strategies have meager support: A review with recommendations for implementation. *Journal of Higher Education*, 67, 692-715.
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195-212.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure time. Physical Activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.
- Hall, B. L., & Hirsch, D. E. (1982). An evaluation of the effects of a time management training program on work efficacy. *Journal of Organizational Behaviour Management*, 3, 73-98.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450, 557-560
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2010). Three-month-olds show a negativity bias in their social evaluations. *Developmental Science*, 13(6), 923-929.

-
- Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 287-305.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123–142. <https://doi.org/10.3102/00346543052001123>
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.) (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. London: Springer.
- Hargreaves, A., Lieberman, M., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer.
- Hargreaves, A., Ryan, J., & Earl, L. M. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 185-199.
- Harris, K. R. (1990). Developing self-regulated learners: The role of private speech and self-instructions. *Educational Psychologist*, 25(1), 35-49.
- Hattie J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(2), 99-136.
- Haveman, R. J., & Wolfe, B. (1995). Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, 28(1), 133-157.
- Hawk, T. F., & Shah, A. J. (2008). A revised feedback model for task and self-regulated learning. *The Coastal Business Journal*, 7(1), 66-81.
- Hays, J. C., & Williams, J. R. (2011). Testing multiple motives in feedback seeking: The interaction of instrumentality and self protection motives. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 496-504. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2011.01.007>
- Hegel, G. W. F. (2017). *Fundamentos de la Filosofía del Derecho o Compendio de Derecho Natural y Ciencia Política*. Madrid: Tecnos. (Versión original de 1821).
-

- Hellison, D. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Henly, D. C. (2003). Use of Web-based formative assessment to support student learning in a metabolism/nutrition unit. *European Journal of Dental Education*, 7, 116-122.
- Hernández, F., & Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, P., & García, L. A. (1995). *Cuestionario de estrategias de control en el estudio (ECE)*. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Hernández-Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 81-105.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed method research; merging theory with practice*. New York: Guilford Press.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). New York, NY, US: Guilford Publications.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174-180.
- Hogan, K., & Pressley, M. (1997). *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Cambridge MA: Brookline Books.
- Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.

-
- Honoré, C. (2004). *Elogio de la lentitud: un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. Barcelona: RBA Libros.
- Honoré, C. (2008). *Bajo presión: rescatar a nuestros hijos de una paternidad frenética*. Barcelona: RBA.
- Hortiguëla, D. (2015). Aplicación del feedback estructurado entre grupos para la mejora de las tareas. En N. G. Fernández, I. S. Talledo, & E. G. Ruiz (Eds.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia: El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 875-896). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Hortiguëla, 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.
- Hortiguëla, 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.
- Hortiguëla, D., Pérez-Pueyo, Á., & García, V. A. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa: contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- Huang, J., & Prochner, L. (2003). Chinese parenting styles and children's self-regulated learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(3), 227-238.
- 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.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.1026>
- Hughes, C., & Ensor, R. (2008). Does executive function matter for preschoolers' problem behaviors? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9107-6>
-

- Huizinga, M., Dolan, C. V., & Van der Molen, M. W. (2006) Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variables analysis. *Neuropsychologia*, 44, 195-203.
- Ibarrola, I. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid: SM.
- Igo, L. B., Toland, M. D., Flowerday, T., Song, S. Y., & Kiewra, K. A. (2002). The accuracy of self-efficacy: A comparison of high school and college students. *Academic Exchange Quarterly*, 6(3), 123-145.
- Imbernon, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007a). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007b). A tale of two cases: Lessons for education from the study of two boys living with half their brains. *Mind, Brain and Education*, 1(2), 66-83.
- Jackson, B. (2007). Homework inoculation and the limits of research. *Phi Delta Kappan*, 89 (1), 55-59.
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 909-919.
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational psychology*, 79(2), 107-114.
- Jakubowski, T. G. & Dembo, M. H. (2004). The relationship of self-efficacy, identity style, and stage of change with academic self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 35(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/10790195.2004.10850165>
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación*, 5(1), 39-72.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & E. J. Holubec (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos aires: Paidós.

-
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2000). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina: Interaction Book.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minnesota: University of Minnesota.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B., & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *Journal of social Psychology*, 130(4), 507-516.
<https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924613>
- Joo, Y. J., Bong, M., & Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. *Educational technology research and development*, 48(2), 5-17.
- Jorba, J., & Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Judd, W. A., McCombs, B. L., & Dobrovolny, J. L. (1979). Time management as a learning strategy for individualized instruction. *Cognitive and affective learning strategies*, 133-175.
- Kadri, H., Moamary, M., Takroni, H., Roberts, C., & Van der Vleuten, C. (2012). Self-assessment and students' study strategies in a community of clinical practice: A qualitative study, *Medical Education Online*, 17(1),
<https://doi.org/10.3402/meo.v17i0.11204>
- Kagan J. (1997). *The Galen's Prophecy*. Abingdon: Routledge.
- Kagan, S., & Kagan, M. Kagan (2009). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary educational psychology*, 22(4), 415-435.
- Kaplan, D. S., Liu, X., & Kaplan, H. B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360-370.
- Karabenick, S. A. (1998). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karabenick, S. A. (2011). Methodological and assessment issues in research on help seeking. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 267-281). New York: Routledge.
-

- Karabenick, S. A., & Berger, J. L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy. En H. Bembenutty, T. J. Cleary & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines. A tribute to Barry Zimmerman* (pp. 237-261). Charlotte, NC: IAP.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology, 83*(2), 221-230.
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (2008). *Help seeking as a behavioral strategic learning strategy. Psychology of classroom learning: An encyclopedia.* Farmington Hills, MI: Thompson Gale.
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (2009). Seeking help: Generalizable self-regulatory process and social-cultural barometer. *Contemporary motivation research: From global to local perspectives, 25-48.*
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (2010). Seeking help as an adaptive response to learning difficulties: Person, situation, and developmental influences. En P. Peterson, E. Baker & B. McGraw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3ª ed., pp. 653-659). Amsterdam: Elsevier.
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (Eds.). (2013). *Help-seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts.* New York: Routledge.
- Karabenick, S. A., & Sharma, R. (1994). Perceived teacher support of student questioning in the college classroom: Its relation to student characteristics and role in the classroom questioning process. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 90-103. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.90>
- Karabenick, S., & Gonida, E. N. (2011). Academic help seeking as a self-regulated learning strategy: Current issues, future directions. En Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 421-433). New York: Routledge.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review, 19*, 429-442.
- Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion, 38*(1), 111-119.
- Kaufman, C. (2010). *Executive function in the classroom: practical strategies for improving performance and enhancing skills for all students.* Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

-
- Keith, T. Z. (1982). Time spent on homework and High School Grades: a large-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 248-253.
- Keith, T. Z., & Benson, M. J. (1992). Effects of manipulable influences on high school grades across five ethnic groups. *Journal of Educational Research*, 86(2), 85-93.
- Keith, T. Z., & Cool, V. A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 3, 207-226.
- Keith, T.Z., Keith, P.B., Quirk, K.J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parental involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnicity groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363.
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relationship to students' interest. *Learning and Instruction*, 33(1), 29-28.
- Keller, M., Neumann, K., & Fischer, H. E. (2013). Teacher enthusiasm and student learning. En J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp.247-250). London: Routledge.
- Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of personality and social Psychology*, 44(1), 78-94. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.78>
- Kesici, Ş., Baloğlu, M., & Deniz, M. E. (2011). Self-regulated learning strategies in relation with statistics anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 472-477.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers college record*, 19, 319-335.
- Kimani, G. N., Kara, A. M., & Njagi, L. W. (2013). Teacher factors influencing students' academic achievement in secondary schools in Nyandarua County, Kenya. *International journal of education and research*, 1(3), 1-14.
- King, A. C., Winett, R. A., & Lovett, S. B. (1986). Enhancing coping behaviours in at-risk populations: The effects of time-management instruction and social support in women from dual-earner families. *Behaviour Therapy*, 17, 57-66.

- 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>
- Kirby, A. (1978). *An analysis of the effects of instruction on college students' time management* (Tesis doctoral). Atlanta: Georgia State University.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist, 41*(2), 75-86.
- Kirschner, P., Van Vilsteren, P., Hummel, H., & Wigman, M. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher education, 22*(2), 151-171.
- Kistner, S., Rakoczy, K., & Otto, B. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning, 5*(2), 157-171.
- Kitsantas A., Zimmerman B. J. (2009). College student's homework and academic achievement: the mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learn, 4*, 1556–1623. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9028-y>
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science, 15*, 661-667.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119*(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Knight, J. K., & Wood, W. B. (2005). Teaching more by lecturing less. *Cell biology education, 4*(4), 298-310.
- Knowles, M. S. (1986). *Using learning contracts: Practical approaches to individualizing and structuring learning*. London: Jossey-Bass Publications.
- Kohn, A. (1993). Choices for children: Why and how to let students decide. *Phi Delta Kappan, 75*(1), 8-20.

- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences, 25*, 67-72.
- Kornhaber, M., Krechevsky, M., & Gardner, H. (1990). Engaging intelligence. *Educational Psychologist, 25*(3-4), 177-199.
- Kramarski, B., Weisse, I., & Kololshi-Minsker, I. (2010). How can self-regulated learning support the problem solving of third-grade students with mathematics anxiety? *ZDM Mathematics Education, 42*, 179–193.
- Kroop, S., Berthold, M., Nussbaumer, A., & Albert, D. (2012). Supporting self-regulated learning in personalized learning environments. En A. Mikroyannidis, H. C. Schmitz, & R. H. Rizzardini (Eds.), *Proceedings of the 1st International workshop on cloud education environments* (Vol. 945, pp. 47-52). Antigua (Guatemala): CEUR-WS
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1121–1134.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognitive-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action control* (pp. 101-128). New York: Springer.
- Kuhl, J. (1994). Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale. En J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 47-56). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. (2000). A functional design approach to motivation and self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review, 1*(4), 279-308.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review, 1*(4), 279-308.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of educational research, 58*(1), 79-97.
- 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.
- Labrador, M. J., & Andreu, M. A. (Eds.) (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Laguía, M. J., & Vidal, C. (2011). *Rincones de actividad en la escuela Infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.
- Lam, R. (2014). Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: Testimony and recommendations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 699-714.
- Langberg, J. M. (2011). *Homework, organization, and planning skills (HOPS) interventions: A treatment manual*. Maryland: National Association of School Psychologists.
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Becker, S. P., Girio-Herrera, E., & Vaughn, A. J. (2012). Evaluation of the Homework, Organization, and Planning Skills (HOPS) intervention for middle school students with ADHD as implemented by school mental health providers. *School Psychology Review*, 41(3), 342-364.
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Girio-Herrera, E., Becker, S. P., Vaughn, A. J., & Altaye, M. (2011). Materials organization, planning, and homework completion in middle-school students with ADHD: Impact on academic performance. *School Mental Health*, 3(2), 93-101.
- Lanza, D., & Sánchez, V. (2011). ¿Varía el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes en función del género y curso académico?: Un estudio exploratorio con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de Lugo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(3), 161-172.
- Lara, F., & Bastida, F. (2004). *Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras*. Madrid: Editorial Popular.
- Larmer J., & Mergendoller J. (2011). *The main course, not dessert: How are students reaching 21st century goals? With 21st century project based learning*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Latané, B. Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing. *Journal of personality and*

- social Psychology*, 37 (6), 822-832. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.6.822>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Le Ny, J. F., Denhiere, G., & Le Taillanter, D. (1972). Regulation of study-time and interstimulus similarity in self-paced learning conditions. *Acta Psychologica*, 36(4), 280-289.
- LeMay, I. V., & John, O. (2017). Academic Engagement, Motivation, Self-Regulation, and Achievement of Georgia Southern University Sophomore Students. *Electronic Theses & Dissertations*, 1666. Recuperado de: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1666/>
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. En C. Ames & R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education (Vol. 3)*. San Diego: Academic Press.
- Levy, N. R. (1996). Teaching analytical writing: Help for general education middle school teachers. *Intervention in School and Clinic*, 32(2), 95-103.
- Levy, P. E., Albright, M. D., Cawley, B. D., & Williams, J. R. (1995). Situational and individual determinants of feedback seeking: A closer look at the process. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62, 23-37.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Boletín Oficial del Estado (BOE) de 6 de agosto de 1970.
- 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 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.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2008). Response to assessment feedback: the effects of grades, praise, and source of information. *Research Report by the Educational Testing Service (ETS)*. Recuperado de: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-08-30.pdf>

- Lobrot, M. (1974). *Pedagogía institucional. La Escuela hacia la Autogestión*. Buenos Aires: Humanitas.
- Locke, E. A., & Lathan, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Loosli, S. V., Buschkuhl, M., Perrig, W. J., & Jaeggi, S. M. (2012). Working memory training improves reading processes in typically developing children. *Child Neuropsychology*, 18(1), 62-78. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.575772>
- López, O., Hederich, C., & Camargo, Á. (2012). Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 13-26.
- López, S. (1992). Autorregulación y desarrollo de capacidades que incrementan la coherencia entre juicio y acción. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 111-118.
- López-Cheda, N. (2015). *No seas la agenda de tus hijos y prepáralos para la vida*. Madrid: La esfera de los libros.
- López-Estrada, R. E., & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 2-19.
- 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. (2013). Evaluación en Educación Física. Revisión internacional de la temática. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 29(3), 4-13
- López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. M. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-69). León: Universidad de León.
- 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.) (2016). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.

- Lorente, E. (2009). *Autogestión en Educación Física: un estudio de caso en secundaria* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lozano, A., & Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC. Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 1, 45-47.
- Luria, A. R. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Lysaght, Z. (2015). Assessment "for" Learning and "for" Self-Regulation. *International Journal of Emotional Education*, 7(1), 20-34.
- Lythcott-Haims, J. (2016). *How to raise an adult: break free of the overparenting trap and prepare your kid for success*. New York: Henry Holt and company.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381-391.
- Macan, T. H. (1996). Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *The Journal of Psychology*, 130, 229-236.
- Mace, F. C., & Kratochwill, T. R. (1985). Theories of reactivity in self-monitoring: A comparison of cognitive-behavioral and operant models. *Behavior Modification*, 9(3), 323-343.
<https://doi.org/10.1177/01454455850093003>
- MacLean, P. (1990). *The triune brain in evolution. Role in paleocerebral functions*. Nueva York: Plenum.
- MacLeod, A. K., Coates, E., & Hetherington, J. (2008). Increasing well-being through teaching goal-setting and planning skills: Results of a brief intervention. *Journal of Happiness Studies*, 9(2), 185-196.
- Maher, C. (1986). Improving the instructional supervisory behaviour of public school principals by means of time management: Experimental evaluation of social validation. *Professional School Psychology*, 1, 177-191.
- Majó, F. (2016). El trabajo por rincones en clase: rincones de interés científico. *Aula de innovación educativa*, 250, 71-74.
- Mann, H. (1867). *Thoughts selected from the Writings of Horace Mann*. Boston: Fuller & Company.
- Marina, J. A. (2009). *La recuperación de la autoridad*. Barcelona: Versátil.

- Marina, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A. (2015). *Despertad al diplodocus: Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A. (2017). *El bosque pedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A., & Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende. La inteligencia ejecutiva explicada a los docentes*. Madrid: Santllana.
- Markant, D. B., Ruggeri, A., Gureckis, T. M., & Xu, F. (2016). Enhanced memory as a common effect of active learning. *Mind, Brain, and Education, 10*(3), 142-152.
- Markazi, L., & Badrigargari, R., & Vahedi, S. (2011). The Role of Parenting Self-Efficacy and Parenting Styles on Self-Regulation Learning in Adolescent Girls of Tabriz. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 1758-1760.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internalexternal frame of reference model. *American Educational Research Journal, 23*, 129-149.
- Martí, J. (2017). *Educative innovéision*. Autoedición. Recuperado de: http://www.xarxatic.com/wp-content/uploads/2018/02/educative_in-noveision.pdf
- Martín, X. (1992). El role - playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 4*(15), 63-68, <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821033>
- Martínez, D., Gavilán, J. M., & Toscano, M. (2017). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation, 7*, 226-244.
- Martínez, I., Cascales, A., & Gomariz, M. Á. (2017). Grupos de " WhatsApp" en familias de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 16*(2), 239-255.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores, 4*, 73-80.
- Martínez-Montero, J., & Sánchez, C. (2013). *Resolución de problemas y método ABN*. Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education, 64*(3), 213-227.
- Martirosian, A., & Hartoonian, A. (2015). Lowering foreign language anxiety through self-regulated learning strategy use. *English Language Teaching, 8*(12), 209.

- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework. *Educational leadership*, 64(6), 74-79.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. S. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity*, 49(6), 2411-2433.
- Mattern, K. D., Burrus, J., & Shaw, E. J. (2010). When both the skilled and unskilled are unaware: Consequences for academic performance. *Self and Identity*, 9(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/15298860802618963>
- Mauri, T., Valls, E., & Barberá, E. (2002). Aprender a construir conocimientos. *Cuadernos de pedagogía*, 318, 63-69.
- Mazenod, A., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Taylor, B., Tereshchenko, A., & Pepper, D. (2018). Nurturing learning or encouraging dependency? Teacher constructions of students in lower attainment groups in English secondary schools. *Cambridge Journal of Education*, 1-16.
- McCardle, L., Webster, E. A., Haffey, A., & Hadwin, A. F. (2017). Examining students' self-set goals for self-regulated learning: Goal properties and patterns. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2153-2169.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris C. L., Jewkes, A. M., & Morrison F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.
- McCombs, B. L. (1984). Processes and skill underlying continuing intrinsic motivation to learn: Toward a definition of motivational skills training interventions. *Educational Psychologist*, 19(4), 199-218. <https://doi.org/10.1080/00461528409529297>
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view. En Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) *Self-regulated Learning and Academic Achievement: theory, research and practice* (pp. 51-82). New York: Springer.
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McEwen B. S., & Sapolsky, R. M. (1995). Stress and cognitive function. *Current Opinion in Neurobiology*, 5(2), 205-216.

- McKey M., & Fanning P., (1987). *Self-Esteem*. New York: New Harbinger Publications.
- Mckinney, C. W., Larkins, A. G., Kazelsk, R. R., Ford, M. J., Aeeen, J. A., & Davis, J. C. (1983). Some effects of teacher enthusiasm on student achievement in fourth grade social studies. *The Journal of Educational Research*, 76(4), 249-253.
- McLeod, J., Fisher, J. & Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior and instructional strategies*. Alexandria (USA): Association for supervision and curriculum development.
- MEC. (1993). *Orientaciones Didácticas (2º ciclo de Primaria)*. Madrid: Servicio de publicaciones.
- MECD. (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Secretaría general técnica.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of educational psychology*, 80(4), 514-523.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of educational psychology*, 82(1), 60.
- Melero, N. & Bernabéu, N. (2016). *Metodologías activas para el aprendizaje competencial: herramientas para la comunidad educativa*. Madrid: Síntesis.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- Menoyo, M. P. (1999). El contrato didáctico o pedagógico: los pactos. *Aula de innovación educativa*. 83-84, 64-67.
- Menzies, H. M., Lane, K. L., & Lee, J. M. (2009). Self-Monitoring Strategies for Use in the Classroom: A Promising Practice to Support Productive Behavior for Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 18(2), 27-35.
- Meral, M., Colak, E., & Zereyak, E. (2012). The relationship between self-efficacy and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1143-1146.

-
- Meyer, L. A. (1986). Strategies for correcting students' wrong responses. *The Elementary School Journal*, 87(2), 227-241.
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 345-361.
- Millet, E. (2013). Pedagogía contra el ruido. *La vanguardia*. Recuperado de: <https://educa2.info/2013/10/15/pedagogia-contr-el-ruido/>
- Millet, E. (2016). *Hiperpaternidad*. Barcelona: Plataforma actual.
- Mischel, W., & Patterson, C. J. (1978). Effective plans for self-control in children. En W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on childpsychology* (Vol. 11, pp. 199-230). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mischel, W., & Shoda, Y., & Rodríguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 26, 244(4907), 933-8. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204-218. <https://doi.org/10.1037/h0032198>
- Mitchell, K. (2015). *An examination of a homework and organizational skills intervention for middle school students with attention deficit hyperactivity disorder* (Tesis doctoral). Rowan: Rowan University.
- Mitra, S., Leat, D., Dolan, P., & Crawley, E. (2010). *The Self Organised Learning Environment (SOLE) School Support Pack*. Oxford, EN: Association for Learning Tecnology.
- Moffit, T. E., et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? *Cuadernos de Pedagogía*, 298, pp. 50-55.
- Montessori, M. (1994). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Mora, F. (2017). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moraine, P. (2014). *Las funciones ejecutivas del estudiante*. Madrid: Narcea.
- Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load in novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, 32, 99-113.
-

- Moreno, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: El lector universal.
- Moreno, R. (2008). *De la buena y la mala educación*. Barcelona: Los libros del lince.
- Moreno, R. (2016). *La conjura de los ignorantes*. Madrid: Los pasos perdidos.
- Morgan, D. N. & Wagner, C. W. (2013). What's the catch? Providing reading choice in a high school classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 659-667.
- Morine-Dershimer, G. (1985). *Talking, listening, and learning in elementary classrooms*. New York: Longman.
- Morrison, A., & Chein, J. (2011). Does working memory training work? The promise and challenges of enhancing cognition by training working memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18, 46–60.
- Morrison, E. W. (2002). Information seeking within organizations. *Human Communication Research*, 28, 229-242.
- Morrison, E. W., & Cummings, L. L. (1992). The impact of feedback diagnosticity and performance expectations on feedback seeking behavior. *Human Performance*, 5(4), 251-264.
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., altaib Abderahim, H., & Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 765-768.
- Muñoz, J., & Murcia, J. Á. (2017). Virtuales y manipulativos se complementan. *Uno Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 75, 4-6.
- Muraven, M. (2011). Building self-control: Practicing self-control leads to improved self-control performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 465-468.
- Murcia, J. Á. (2015). Nuevas tecnologías: Manipulativos virtuales. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 68, 99-100.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary educational psychology*, 26(1), 96-115.

- Murillo, J. (2016). *Maestro, ¿puedo hablar de ti? La autogestión de problemas como experiencia transformadora en Educación Física* (Tesis doctoral). Almería: Universidad de Almería.
- Naouri A. (2005). *Padres permisivos, hijos tiranos*. Barcelona: Ediciones B.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Natriello, G., & McDill, E. L. (1986). Performance Standards, Student Effort on Homework, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 59(1), 18- 31.
- Neill, S. A. (1960). *Summerhill*. México: FCE.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental review*, 1(3), 224-246.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of research in education*, 12(1), 55-90.
- Nelson-Le Gall, S., Decooke, P., & Jones, E. (1989). Children's self-perceptions of competence and help seeking. *The Journal of genetic psychology*, 150(4), 457-459.
- Nesbit, P. L. (2007). Self-awareness, self-reflection, and self-regulation: an integrated model of Managerial Self Development. Graduate School of Management, Macquarie University, Sydney, NSW, Australia. Recuperado de: https://www.anzam.org/wp-content/uploads/pdf-manager/1947_nes-bitpaul_144.pdf
- Newman, R. S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 283-301). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Newman, R. S. (1998a). Adaptive help seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. En S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 13-37). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Newman, R. S. (1998b). Students' help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 644-658. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.644>

- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1991). *Children's help seeking during mathematical problem solving*. Paper presented at Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, WA.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1992). Student perceptions and academic help-seeking. En D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 123-146). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218.
- Nixon, A. L. (2009). Aligning learning space design and student work: Research implications for design processes and elements. *Educause Quarterly, 32*(1). Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2009/3/aligning-learning-space-design-and-student-work-research-implications-for-design-processes-and-elements>
- Northcraft, G. B., & Ashford, S. J. (1990). The preservation of self in everyday life: The effects of performance expectations and feedback context on feedback inquiry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 47*(1), 42-64.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research, 41*(3), 198-251.
- Nugteren, M. L., Jarodzka, H., Kester, L., & Van Merriënboer, J. J. (2018). Self-regulation of secondary school students: self-assessments are inaccurate and insufficiently used for learning-task selection. *Instructional Science, 46*(3), 357-381
- Nugteren, M. L., Jarodzka, H., Kester, L., & Van Merriënboer, J. J. (2018). Self-regulation of secondary school students: self-assessments are inaccurate and insufficiently used for learning-task selection. *Instructional Science, 46*(3), 357-381.

-
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Nussbaumer A., Dahn I., Kroop S., Mikroyannidis A., & Albert D. (2015) Supporting Self-Regulated Learning. In: Kroop S., Mikroyannidis A., Wolpers M. (Eds.) *Responsive Open Learning Environments* (pp. 17-48). London: Springer.
- Odongo, A. A., Aloka, P. J., & Raburu, P. (2016). Influence of Parenting Styles on the Adolescent Students' Academic Achievement in Kenyan Day Secondary Schools. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 101-108.
- OECD (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theretical and conceptual foundations: strategy paper*. Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.download-List.87902.DownloadFile.tmp/oecd-deseco-strategy-paper-de-elsa-ed-ricd20029.pdf>
- OECD (2005). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theretical and conceptual foundations: executive summary*. Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.download-List.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskc-executive-summary.en.pdf>
- OECD (2012). *Innovative learning environments (ILE)*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/ceri/ceri-innovative-learning-environmentsdocuments.htm>
- OECD (2014a). *¿Perpetúan los deberes las desigualdades en Educación? PISA in Focus*, N^o. 46. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/5jxrhqhtx2xt-en
- OECD (2014b). *¿Tienen los estudiantes la motivación para lograr el éxito? PISA in Focus*, N^o. 37. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/888932963939>
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OECD (2016). *Low-performing students: why they fall behind and how to help them succeed* (PISA). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264250246-graph36-en>
- Ohanian, S. (2004). The homework revolution. *Paths of learning*, 21, 27-30.

- Ollé, M., Borrás, N., Cuadra, M. (1999). La autorregulación del aprendizaje. Experiencia de la etapa de educación infantil del CEIP El Pi. *Aula de innovación educativa*, 80, 68-70.
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Boletín Oficial del Estado (BOE) del 6 de abril de 2010.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Orosz, G., Tóth-Király, I., Bóthe, B., Kusztor, A., Kovács, Z. Ü., & Jánvári, M. (2015). Teacher enthusiasm: a potential cure of academic cheating. *Frontiers in psychology*, 6, 318.
- Orpen, C. (1994). The effect of time management training on employee attitudes and behavior: A field experiment. *The Journal of Psychology*, 128, 393–396.
- Oudekerk, B. A., Allen, J. P., Hessel, E. T., & Molloy, L. E. (2015). The cascading development of autonomy and relatedness from adolescence to adulthood. *Child Development*, 86(2), 472-485.
- Oury, F., & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école-caserne*. París: Maspéro.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using different forms of assessment. *The Journal of Experimental Education*, 65, 213-228.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2002). Studentes' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: a developmental perspective. *Psychologia*, 45, 211-221.

- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 50-61.
- Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (2015). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Pan, I. (2016). *Deberes escolares, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Educación Primaria* (Tesis doctoral). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Panadero, E. Alonso-Tapia, J. & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and selfassessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences, 22*, 802-813.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Annals of Psychology, 30*(2), 450-462.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review, 9*, 129-144.
- 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.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review, 22*, 74-98.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.
- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 168-200). New York: Springer.
- 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.

- Paris, S. G., Newman, R. S., & Jacobs, J. E. (1984). Social context and functions of children's remembering. En C. J. Brainerd & M. Pressley (Eds.), *The cognitive side of memory development* (pp. 81-115). New York: Springer.
- Partido-Calva, M. (2007). Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 5. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/partido_libros_escuela.html
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300.
- 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.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Paulson, S. E. (1994). Parenting style and parental involvement: Relations with adolescent achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 7, 6-11.
- Pawlak, R. et al. (2003). Tissue pasminogen activator in the amígdala is critical for stress-induced anxiety-like behavior. *Nature Neuroscience*, 6(2), 168-174.
- Pearl, R., Bryan, T., & Herzog, A. (1983). Learning disabled children's strategy analyses under high and low success conditions. *Learning Disability Quarterly*, 6, 67-77.
- Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Barcelona: DeBolsillo.
- Peralbo, A. (2009). *El adolescente indomable: estrategias para padres. Como no desesperar y aprender a solucionar los conflictos*. Madrid: La esfera de los libros.
- Pérez, C., & Picasso, I. (1990). El trabajo por rincones en talleres compartidos. En Comunidad de Madrid (Eds.), *Ponencias y comunicaciones. Congreso Internacional de Educación Infantil, Vol. 2, Fundamentos psicopedagógicos, metodológicos, intervenciones y recursos* (pp. 103-108). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Pérez-Barco, M. J. (2015). Las escuelas más innovadoras del mundo no tienen aulas ni pizarras. *El País*. Recuperado de: <https://www.abc.es/familia-educacion/20140130/abci-vittra-escuela-suecia-201311111102.html>

-
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en el área de Educación Física*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (2018). ¿Es posible poner de acuerdo al coyote y al correcaminos? Cómo generar aprendizaje auténtico partiendo de la autorregulación, la secuenciación de las competencias y la evaluación formativa. En V. Arufe (Coord.), *Actas del Iº 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., & López-Pastor V. M. (2017). Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas. En V. M. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 92-115). León: Universidad de León. Recuperado de: <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Pérez-Pueyo, A., López-Pastor V. M., Hortigüela, D.; & Gutiérrez-García, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En V. M. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 70-91). León: Universidad de León. Recuperado de: <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Pérez-Pueyo, A., Martínez, C., & Garrote, J. (2008). Metodología: un término confuso que todos parecemos tener claro. En L. Ariza, & D. Guillén (2008). *Actas del IV Congreso internacional y XXV nacional de Educación Física* (pp. 1-7). Córdoba: Universidad de Córdoba y Junta de Andalucía.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. N., & Swartz, R. (1989). The nine points about teaching thinking. En A. Costa, J. Bellanca, & R. Fogarty. (eds.), *If minds matter*. Palatine (Illinois): Skylights.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
-

- Perry, N. E., Nordby, C. J., & VandeKamp, K. O. (2003). Promoting self-regulated reading and writing at home and school. *The Elementary School Journal*, 103(4), 317-338.
- Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from Stroop and fluency tasks. *Emotion*, 2(1), 12-22. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.2.1.12>
- Phoenix, D. (1998). The importance of educational research. *Journal of Biological Education*, 33(1), 2-3. <https://doi.org/10.1080/00219266.1998.9655627>
- Pino-Pasternak, D. & Whitebrad, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5, 220-242.
- 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. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in motivation and achievement*, 6, 117-160.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- 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. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- 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., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. Maehr & P. R. Pintrich, *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- 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.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (Eds.) (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: University of Michigan. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Poh, M. Z., Swenson, N. C., & Picard, R. W. (2010). A wearable sensor for unobtrusive, long-term assessment of electrodermal activity. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 57(5), 1243-1252.
- Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of educational psychology*, 82(1), 41.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 1-23.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Compils.), *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Barcelona: Santillana.
- Pressley, M., & Gathala, E. S. (1990). Self-regulated learning: monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, 19-33.
- Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline.

- Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuk, L. M., Martin, V., Wood, E., & Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them. *Educational Psychology Review*, 2(1), 1-58.
- Pressman, R. M., Sugarman, D. B., Nemon, M. L., Desjarlais, J., Owens, J. A., & Schettini-Evans, A. (2015). Homework and family stress: With consideration of parents' self confidence, educational level, and cultural background. *The American Journal of Family Therapy*, 43(4), 297-313.
- Prieto, A., Díaz, D., & Santiago, R. (2014). *Metodologías Inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Madrid: Digital Text.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231.
- Przesmycki, H. (1993). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. (Coord.) (2015). *11 ideas clave: ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., & Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puig, J. M., Martín, X. & Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas y Gobierno Vasco.
- Punset, E., & Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Ramdass D., & Zimmerman B. J. (2011). Developing self-regulation skills: the important role of homework. *Journal of Advanced Academic*, 22, 194-218. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Ramos-Paúl, R., & Torres, L. (2013). *Niños desobedientes, padres desesperados*. Madrid: Santillana.
- Rancière, J. (1987). *Le maitre ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard.

- Randi, J., & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 651-685). San Diego, CA, US: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50049-4>
- Razzouk, R., & Shute, V. J. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348.
- Regueiro, B., Suárez, N., Rodríguez, S. E., & Piñeiro, I. (2014). Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para casa en educación secundaria. *Revista de Psicología en Educación*, 9(2), 45-55.
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. E., Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63.
- Reig, D. (2014). Educando en las pedagogías del empoderamiento y la participación. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, 249, 38-48.
- Rennie, D. L., & Brewer, L. (1987). A grounded theory of thesis blocking. *Teaching of Psychology*, 14(1), 10-16.
- Resolución de 24 de febrero de 2016, de la Viceconsejería de Función Pública y Gobierno Abierto, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso al cuerpo de maestros y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado cuerpo. Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL) del 9 de Marzo de 2016.
- Reta, A. (2017). Metodología por rincones: la nueva Educación Primaria. *Publicaciones Didácticas*, 78, 471-480.
- 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.
- Rico, P. (1997). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rilling, J. et al. (2002). A neural basis for social cooperation. *Neuron*, 35(2), 395-405.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2000). Life in the Mindful Classroom: Nurturing the Disposition of Mindfulness, *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.

- Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65 (5), 57-61.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Robins, R., & Beer, S. B. (2001). Positive illusions about the self: short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 340-352.
- Robinson, C. (1974). *Effects of time management training upon school counselors' use of time, task-orientation, and internal-external orientation* (Tesis doctoral). Atlanta: Georgia State University.
- Robinson, K. (2015). *Creative schools. The grassroots that's transforming education*. London: Viking (Penguin Random House).
- Roca, L., (2004). La imagen como fuente: una construcción de la investigación social, *Revista Razón y Palabra*, 37.
- Rodrigo-Mendizábal, I. F. (2017). El video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología. *Razón y palabra*, 21(2-97), 601-629.
- Rodríguez, F., & Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Madrid: Digital Text.
- Rodríguez, R., & Jorba, J. (1997). Los criterios de evaluación, un elemento esencial en el proceso de autorregulación del aprendizaje. *Aula de innovación*, 67, 9-18.
- Rodríguez-Gallego, M. R., & Ordez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 314-333.
- Rodríguez-Gayarre, R. (2001). La autorregulación como tarea. *Revista Uno: revista de didáctica de las matemáticas*, 27, 37-50.
- Rodríguez-Martínez, C. (2014). Mercantilización de la educación y domesticación de la sociedad. *Cuadernos de pedagogía*, 445, 54-57.
- Rodríguez-Ojaos, S. (2017). *La educación que deja huella*. Madrid: DeFabula.
- Rogers, C. (1969). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Barcelona: Destino.

- Romero, R.; Fraile, A.; López-Pastor, V. M. & Castejón, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 1-32.
- Romine, C. B., & Reynolds. C. R. (2005). A model of the development of frontal lobe functioning: findings from a meta-analysis. *Applied Neuropsychology*, 12, 190-201.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: as (des)venturas do testas*. Porto: Porto editora.
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, 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.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., & Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <https://doi.org/10.11144/Javeriana>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, T. L., & Bandura, A. (1978). Psychological modeling: Theory and practice. En S. L. Garfield & A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 621-658). New York: Wiley.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *15,000 hours: Secondary schools and their effects on children*. Shepton Mallet: Open Books.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1998). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom. En S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 117-139). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology, 90*(3), 528-535.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review, 13*, 93-114.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Sadi, O., & Uyar, M. (2013). The relationship between self-efficacy, self-regulated learning strategies and achievement: a path model. *Journal of Baltic Science Education, 12*(1), 21-33.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sahuquillo, P. M., & Saria, B. (2017). La lección magistral participativa. En B. Gargallo (Coord.), *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad: fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación* (pp. 63-68). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Said, I., Sahimi, N. N., & Rahman, P. Z. M. A. (2015). Revealing Young Children and Teachers Behaviour through Active Participation in Deciding Classroom Layout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 168*, 22-29.
- Sáiz-Manzanares, M. C., & Pérez, M. I. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe, 33*(1), 14-30.
- Salinas, D. (2017). *How do schools compensate for socio-economic disadvantage? PISA in Focus, N.º. 76*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a77ee9d5-en>
- Salmerón, H., Gutiérrez, C., Fernández, A., & Salmerón, P. (2010). Self regulated learning, self efficacy beliefs, and performance during the late childhood. *Relieve, 6*, 1-18.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación, vol. Extra*, 34-53.

- Salomon, G. (1984). Television is “easy” and print is “tough”: The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.
- Sánchez-Valés, B. (2014). *Deberes escolares, motivación y rendimiento en el área de matemáticas* (Tesis doctoral). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Sanmartí, N. (1999). Los contratos didácticos: un instrumento para la institucionalización de la gestión del aula. *Aula de Innovación educativa*, 84, 55-69.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- Sanmartí, N., & Jorba, J. (1995). Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. *Alambique*, 4, 59-77.
- Santiago, R., Trbaldo, S., Kamijo, M., & Fernández, Á. (2015). *Mobile Learning: Nuevas realidades en el aula*. Barcelona: Océano.
- Santos-Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid Narcea.
- Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., & Boyce, W. T. (2011). Family socioeconomic status and child executive functions: the roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 120-32.
- Savater, F. (2009). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of educational psychology*, 84(3), 340-352.
- Schell, K. L., Melton, E. C., Woodruff, A., & Corbin, G. B. (2004). Self-regulation, engagement, motivation, and performance in a simulated quality control task. *Psychological reports*, 94(3), 944-954.
- Schlam, T. R., Wilson, N. L., Shoda, Y., Mischel, W., & Ayduk, O. (2013). Preschoolers' delay of gratification predicts their body mass 30 years later. *The Journal of Pediatrics*, 162(1), 90-93. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.06.049>
- Schmitz, B., & Perels, F. (2011). Self-monitoring of self-regulation during math homework behaviour using standardized diaries. *Metacognition and Learning*, 6(3), 255-273.

- Schneid, K. (1993). *Helping students become strategic learners*. Brookline, MA: Brookline Books.
- Schore A. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001). Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, 13(3), 211-224.
- Schraw, G., Potenza, M. T., & Nebelsick-Gullet, L. (1993). Constraints on the calibration of performance. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 455-463.
- Schumann, S. (2013). *The accuracy of self-efficacy beliefs in outdoor education* (Tesis Doctoral). Utah: University of Utah.
- Schunk, D. H. (1982). Progress self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. *The Journal of Experimental Education*, 51(2), 89-93.
- Schunk, D. H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48-58.
- Schunk, D. H. (1986). Verbalization and children's self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 347-369.
- Schunk, D. H. (1989a). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational psychology review*, 1(3), 173-208.
- Schunk, D. H. (1989b). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 13-44). San Diego: Academic.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- 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. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En I. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.

-
- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 137-159). New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. En Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp.125-151). Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of educational psychology*, 78(3), 201-209.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P., A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) (2000), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631-646). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.) (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- 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. (1998b). Conclusions and future directions for academic interventions. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 59-78). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- 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.
- Seligman M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Serrano, I. (1997). Los contratos de trabajo. Un modelo de aprendizaje autónomo. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 44, 89-94.
- Serrano, I. (2002). El aprendizaje autónomo. Los contratos de trabajo. En P. Cañal (Coord.), *La innovación educativa* (pp. 49-64). México: Akal.
- Serrat, T., & Corominas, A. (1997). *La organización de la clase en Primaria. VHS (18 min.)* Barcelona: Rosa Sensat.
- 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>
- Shaddock, A. J. (2002). An unplanned journey into individualised planning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 191-200.
- Siegel, J., & Shaughnessy, M. (1994). Educating for understanding: A conversation with Howard Gardner. *Phi Delta Kappan*, 75(7), 564-572.
- Siegesmund, A. (2017). Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners. *FEMS microbiology letters*, 364(11).
- Silver, J., Wachowski, L., & Wachowski, L. (1999). *Matrix*. USA: Village Roadshow Pictures.
- Simpson, M. L, Hynd, C. R., Nist, S. L., & Burrell, K. I. (1997). College Assistance programs and practices. *Educational Psychology Review*, 9 (1), 39- 87
- 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.
- Smolarchuk, K. (2015). *Student Choice: the effects on motivation and student academic achievement* (Proyecto de Máster). Victoria: University of Victoria.

-
- Sofaer, S. (2002). Qualitative research methods. *International Journal for Quality in Health Care*, 14 (4), 329-336. <https://doi.org/10.1093/intqhc/14.4.329>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Spates, C. R., & Kanfer, F. H. (1977). Self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement in children's learning: A test of a multi-stage self-regulation model. *Behavior Therapy*, 8, 9-16. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(77\)80115-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(77)80115-9)
- 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. <https://doi.org/10.1076/edre.10.2.117.27905>
- Stake, R. F. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Stark, G. (2016). Individual Differences in Feedback Seeking: Counterintuitive Results Concerning Tolerance of Ambiguity. *International Journal of Business Administration*, 7(2), 33-42.
- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.
- Stipek, D. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404-410.
- Stone, C. A., & Conca, L. (1993). The origin of strategy deficits in children with learning disabilities: A social constructivist perspective. En L. J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice* (pp. 23-59). Austin, TX: Pro-Ed.
- Stone, N. J. (2000). Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 12(4), 437-475. <https://doi.org/10.1023/A:1009084430926>
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Stuart, J., & Rutherford, R. J. D. (1978). Medical student concentration during lectures. *Lancet*, 2(2) 514-516.

- Subirats, M. (2014). Martòri, M. S. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 81, 45-58.
- Swann, W. B., Pelham, B. W., & Krull, D. S. (1989). Agreeable fancy or disagreeable truth? Reconciling self-enhancement and self-verification. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 782-791.
- Swanson, H. L. (1989). Strategy instruction: Overview of principles and procedures for effective use. *Learning Disability Quarterly*, 12(1), 3-14.
- Swanson, H. L., & Sáez, L. (2003). Memory difficulties in children and adults with learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham, (Eds.). (2013), *Handbook of learning disabilities*. London: Guilford press.
- Swartz, R. (1989). Making good thinking stick: The role of metacognition, extended practice, and teacher modeling in the teaching of thinking. En D. Topping, D. Crowell, & V. Kobayashi. (Eds.), *Thinking across cultures: The third international conference* (pp. 417-436). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking. Issues and approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Swartz, R., & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction: a lesson design handbook for the Elementary Grades*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.
- Swartz, R., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Tang, I. A., Butler, D. L., Cartier, S. C., Giammarino, M., & Gagnon, F. (2006). *Strategic help-seeking by secondary ESL students in reading contexts*. Paper presented at Annual meeting of the Canadian Society for Studies in Education, Toronto, ON, Canada.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Tanner, H., & Jones, S. (2003). Self-Efficacy in Mathematics and Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies during Assessment Events. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 275-282.

- Tayfur, O. (2012). Antecedents of feedback seeking behaviors: Review of the feedback seeking literature. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(6), 92-101.
- Taylor S J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Básica.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological bulletin*, 103(2), 193. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116(1), 21-27. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.21>
- Thomas, H. (2010). Learning spaces, learning environments and the dis'placement' of learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 502-511.
- Thomas, J. W., Iventosch, L., & Rohwer, W. D., Jr. (1987). Relationships among student characteristics, study activities, and achievement as a function of course characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 344-364.
- Thoresen, C. E., & Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral self-control*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. doi:10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x
- Tishman, S., Perkins, D. N., & Jay, E. (1997). *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Tokuhamas-Espinosa, T. (2011). *Mind, brain, and education science. A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York: W. W. Norton & Company.
- Tomás, J. M., Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 285-293.
- Tomlinson, C. A. (1997). *Differentiating instruction: facilitator's guide*. Alexandria (VA): ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.

- Torgesen, J. K. (1977). The role of nonspecific factors in the task performance of learning disabled children: A theoretical assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 10(1), 27-34.
- Toro, J. M. (2017). *Educación con corazón*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Torrano, F., & González-Torres, M. C. (2004). Self regulated learning. Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Torre, J. (2005). *La auto-eficacia, la regulación y los enfoques de Aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Torrego, L. (2013). Defendiendo lo colectivo: combatir el conformismo, promover la educación pública. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78, 115-123.
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria?: Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.
- Torrego, L., & Martínez-Scott, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89-108.
- 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
- Torres, A. (2017a). Hay que recuperar la disciplina y la autoridad en la escuela. *El País*. Recuperado de: https://economia.elpais.com/economia/2017/07/10/actualidad/1499687476_336740.html
- Torres, A. (2017b). Los colegios no son lugares para probar nuevas metodologías. *El País*. Recuperado de: http://economia.elpais.com/economia/2017/05/19/actualidad/1495216654_645971.html
- Torres, J. (2014). Mercado y escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 445, 58-61.
- Tort, A. (2003). Acerca de la cultura del esfuerzo: entre la retórica y la hipocresía. *Aula de Innovación Educativa*, 118, 59-62.

-
- Tourón, J., Santiago, R., & Díez, A. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Océano.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in seventh grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50.
- Trilla, J. (coord.) (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Área de Educación).
- Tsemrekal, T. M. (2013). *The relationship between parenting style, self-regulated learning and academic achievement in selected primary schools in Ethiopia* (Tesis doctoral). Pretoria: University of South Africa.
- Tu, C. H., Yen, C. J., & Sujo-Montes, L. E. (2015). Personal learning environments and self-regulated learning. En R. Papa (Ed.), *Media Rich Instruction* (pp. 35-48). Cham: Springer.
- Tuckey, M., Brewer, N., & Williamson, P. (2002). The influence of motives and goal orientation on feedback seeking. *Journal of Occupational Psychology*, 75, 195-21.
- 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.
- Vahala, M. E., & Winston, R. B. Jr. (1994). College classroom environments: disciplinary and institutional-type differences and effects on academic achievement in introductory courses. *Innovative Higher Education*, 19(2), 99-121.
- Valle, A., & Núñez, J. C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional. *Revista de Educación*, 290, 293-320.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.

- Valle, A., Martínez, S. R., Cabanach, R. G., Pérez, J. C. N., & Rosário, P. (2009). Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 31-42.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Rosário, P., & Regueiro, B. (2015). Multiple goals and homework involvement in elementary school students. *The Spanish journal of psychology*, 18, 1-11.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de psicología*, 31(2), 562-569.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. E., & Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355.
- Valles M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valls, E. (1997). Atreverse a enseñar la autorregulación de los aprendizajes. *Aula de innovación educativa*, 67, 66-68.
- Van der Weijer, J., Johansson, V., Grenner, E. & Sahlén, B. (2002). The accuracy of self-efficacy: a comparison of high school and college students. *Academic Exchange Quarterly*, 22. Recuperado de: <https://www.thefreelibrary.com/The+accuracy+of+self+efficacy%3A+a+comparison+of+high+school+and...-a094078156>
- Van Ingen, D. J., Moore, L. L., & Fuemmeler, J. A. (2008). Parental overinvolvement: A qualitative study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(5), 449-465.
- Van Yperen, N. W., Hamstra, M. R., & van der Klauw, M. (2011). To win, or not to lose, at any cost: The impact of achievement goals on cheating. *British Journal of Management*, 22, 5-15.
- Vancouver, J. B., & Morrison, E. W. (1995). Feedback inquiry: The effect of source attributes and individual differences. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62(3), 276-285.
- VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied psychology*, 82(3), 390-400.

-
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vázquez, S., & Daura, F. (2013). Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 305-324. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100018>
- Vega, S. (1994). Un rincón del juego simbólico: el supermercado. *Aula de innovación educativa*, 28-29, 36-42.
- Velan, G. M., Rakesh, K. K., Mark, D., & Wakefield, D. (2002). Web-based self-assessments in Pathology with Questionmark Perception. *Pathology*, 34, 282-284.
- Velasco, M. (2016). La innovación educativa tiene el corazón antiguo [Blog post]. El Blog de Manu Velasco. Recuperado de: <http://www.elblogde-manuvelasco.com/2016/01/la-innovacion-educativa-tiene-el.html>.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Von Mizener, B. H., & Williams, R. L. (2009). The effects of student choices on academic performance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(2), 110-128.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need, and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Wairimu, W., & Odundo, P. (2017). Influence of Parents Education Level on Academic Achievement of Unity Preschool Children in Embakasi, Nairobi County. *International Journal of Social Science and Humanities Research* 5(2), 32-36.
- Wang, M. C. (1983). Development and consequences of students' sense of personal control. En J. M. Levine & M. C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp.213-247). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Wang, T. H. (2007). What strategies are effective for formative assessment in an e-learning environment? *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 171-186.
- Wang, Y. A., & RiCharde, R. S. (1987). Development of memory monitoring and self-efficacy in children. *Psychological Reports*, 60, 647-658.
- Warneken F., & Tomasello, M. (2013). The emergence of contingent reciprocity in young children. *Journal of experimental child psychology*, 116(2), 338-350.
- Watabe, A., & Hibbard, D. R. (2011). The Influence of Parenting on Children's Academic Achievement: A comparison between the United States and Japan. *North American Journal of Psychology*, 16(2), 359-382.
- 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.
- Wells, R. (2014). Stop teaching – Start learning [Blog post]. EduWells. Recuperado de <https://eduwells.com/2014/09/08/stop-teaching-start-learning/>
- Welsh, M. C., Pennington, B. F. & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: a window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7, 131-49.
- Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. En A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.103-118). Englewood Cliffs, NJ: Prentice/Hall International.

- Wibrowski, C. R. (1992). *Self-regulated learning processes among inner city students* (Tesis doctoral). New York: University of New York.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- William, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11, 49-65.
- Williams, J. R., Miller, C., Steelman, L.A., & Levy, P. E. (1999). Increasing Feedback Seeking: It takes two or more to tango? *Journal of Applied Psychology*, 89, 969-976.
- Wininger, S. R. (2005). Using your tests to teach: Formative summative assessment. *Teaching of Psychology*, 32(2), 164-166.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-188.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *The educational psychology series. Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wolters C. A., & Taylor D. J. (2012). A self-regulated learning perspective on student engagement. En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 635-651). Boston: Springer.
- Wong, B. Y. L. (1985). Metacognition and learning disabilities. En D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon, & T. Gary Waller (Eds.), *Metacognition, Cognition, and Human Performance, Vol. 2* (pp. 137-180). New York: Academic Press.
- Wood, A. M. (1999). The effects of teacher enthusiasm on student motivation, selective attention, and text memory. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(9-A), 3355.
- Woolfolk, A., & Woolfolk, R. (1986). Time management: An experimental investigation. *Journal of School Psychology*, 24, 267-275.
- Xu, J. (2006). Gender and homework management reported by high school students. *Educational Psychology*, 26(1), 73-91.
- Yates, J. F. (1990). *Judgment and decision making*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Yazzie-Mintz, E. (2010). *Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington: Center for Evaluation and Education Policy.
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267-301.
- Yildizli, H., & Saban, A. (2016). The effect of self-regulated learning on sixth-grade Turkish students' mathematics achievements and motivational beliefs. *Cogent Education*, 3(1), 1212456.
- Yip, K. Y., & Leung, M. T. (2016, June). The Structural Model of Perceived Parenting Style as Antecedent on Achievement Emotion, Self-regulated Learning and Academic Procrastination of Undergraduates in Hong Kong. En M. T. Leung & L. Tan (Eds.), *Applied Psychology Readings. Singapore Singapore Conference of Applied Psychology* (pp. 171-190). Singapore: Springer.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zach, S., & Shalom, E. (2016). The influence of acute physical activity on working memory. *Perceptual and Motor Skills*, 122(2), 365-374.
- Zacks, R. T. (1969). Invariance of total learning time under different conditions of practice. *Journal of Experimental Psychology*, 82(3), 441-447.
- Zahed, Z., Rezaee, R., Yazdani, Z., Bagheri, S., & Nabeiei, P. (2016). The influence of parenting style on academic achievement and career path. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 4(3), 130-134.
- Zamora, Á., Suárez, J. M., & Ardura, D. (2018). Error detection and self-assessment as mechanisms to promote self-regulation of learning among secondary education students. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 175-185.
- Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

-
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135-158). New York, NY: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (1983). Social learning theory: A contextualist account of cognitive functioning. En C. J. Brainerd (Ed.), *Recent advances in cognitive developmental theory* (pp. 1-49). New York: Springer.
- Zimmerman, B. J. (1985). The development of "intrinsic" motivation: A social learning analysis. *Annals of Child Development*, 2, 117-160.
- 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: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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. (1995a). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (1995b). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J. (1998a). 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. (1998b). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective, *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73-86, [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/00461520.1998.9653292](https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292)

- 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., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. En J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of problem solving* (pp. 233-262). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of educational psychology*, 89(1), 29-36.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250.
- 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. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- 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.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- 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., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 485-493.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.4.485>

- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.
- 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., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC, US: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10213-000>
- 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.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encourage Self Regulated Learning in the Classroom*. Virginia: Metropolitan Educational Research Consortium (MERC). Recuperado de: https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc_pubs

Anexos

Anexo 1: Actividades para fomentar la autonomía

Ejercicios y actividades del 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.

Materiales didácticos autocorregibles (comercializados y autoconstruidos)

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 son los siguientes:

ARCO Y MiniARCO (J. H Domingo-Ferrer)

Este material 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.

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 Primaria¹¹⁸. La actividad

¹¹⁸ También existen otros estuches orientados a los más pequeños con actividades mucho más adaptadas como el *BambinoARCO*, pero por motivos de espacio y funcionalidad no los desarrollaremos aquí.

consiste en ir respondiendo a las preguntas que plantea cada hoja del cuadernillo para a continuación, una vez hallada la respuesta correcta, colocar 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, una vez completadas todas las preguntas formarán un mosaico único que el alumno podrá 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 otro 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 oficiales.

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.

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 autocorrectivo 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 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 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, por ejemplo, se pueden generar dominós matemáticos para trabajar el cálculo mental (uniendo cada operación con su resultado correspondiente), para trabajar 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 vocabulario (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 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 e 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 (Yalde)

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 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 bocabajo, 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 bocabajo.

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).

ABN (aprendizaje o algoritmo basado en números)

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).

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.).

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.

Así pues, 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). 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).

Dictados en pareja

Para trabajar la ortografía a través de los dictados de nuevo se recurrirá a la estructura cooperativa basada en las parejas, con la intención de aprovechar la ayuda que los propios alumnos pueden proporcionarse entre ellos. La tarea en ese caso consistirá en realizar un dictado a un compañero a partir del texto propuesto por el profesor. La estructura de esta actividad, por tanto, puede mantenerse estable mientras que el contenido a trabajar (reglas de acentuación, palabras con g-j, etc.) se va modificando según las necesidades.

Para su desarrollo es preciso que cada alumno adquiera del casillero correspondiente una ficha de dictados distinta (de nuevo, el docente siempre dejará un número de fichas tal que se corresponda con los diferentes niveles presentes en clase). Uno de los alumnos de la pareja comenzará a dictar el texto recogido en su ficha mientras el compañero lo copia 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.

Gracias a este sistema se consigue, en primer lugar, 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, ya que al implicarles activamente en los sucesivos procesos de corrección es fácil comprobar si el

alumno reconoce el error o 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.

Password en parejas

Esta estructura de actividad también va 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).

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*) y 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) para a continuación solicitarle 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.

Rutinas cooperativas

Para resolver actividades con un carácter más abierto se recomienda emplear de manera frecuente técnicas cooperativas.

Este tipo de actividades presentan estructuras más o menos fijas de funcionamiento que pretenden guiar a los alumnos en el aprendizaje apoyándose para ello en el trabajo compartido. Cuando estas técnicas se utilizan de manera recurrente y sistemática pueden llegar a recibir el nombre de “*rutinas cooperativas*” (Zariquiey, 2016) lo cual es muy interesante para el objetivo que nos ocupa, que no es otro que el generar autonomía en los alumnos. De esta forma, al utilizar las mismas técnicas una y otra vez adaptando el contenido, pero manteniendo la estructura conseguiremos que los alumnos se familiaricen con ellas y que su desarrollo sea mucho más eficaz.

Así, por ejemplo, entre las muchas que se podrían poner en práctica, destacan por su sencillez y utilidad algunas como la denominada “1-2-4”, que consiste en resolver una actividad primero individualmente, luego contrastar la respuesta con otro compañero hasta llegar a una solución común, para finalmente exponerla en grupos de cuatro personas y generar un debate.

También interesante es la técnica conocida como “*folio giratorio*” que consiste en plantear una solución individual para una situación propuesta por el docente para a continuación, pasar la propuesta al siguiente compañero del grupo al tiempo que se recibe la de otro. Tras analizar su propuesta de solución y con un bolígrafo de color diferente la persona realizará alguna observación o propuesta de cambio y se la pasará al siguiente. Y así, hasta volver a recibir la propia con todas las observaciones de todos los compañeros.

Finalmente, por destacar alguna otra estructura, resulta muy útil la técnica conocida como “*Lápices al centro*” en la que, partiendo de un grupo de cuatro personas, se trata de hallar la solución a una situación planteada para, una vez encontrada y consensuada esta, intentar plasmarla de manera individual en el propio cuaderno.

Talleres prácticos

Para áreas con contenidos eminentemente prácticos (como sucede a veces en Ciencias de la naturaleza o en Matemáticas, por ejemplo) es muy reco-

mendable la utilización de talleres de experimentación por los que los alumnos tienen que pasar a lo largo de la unidad didáctica¹¹⁹. 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.
- Etc.

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 encontraron.

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*

¹¹⁹ 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.

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.

Matemáticas manipulativas

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

Así pues, 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 Cuissenaire*: 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 cerrando el cuadrado se lo anotará en su marcador¹²⁰.

¹²⁰ 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 nada al alumno aventajado. Esto iguala las condiciones de juego y permite que alumnos de distintos niveles participen en igualdad de oportunidades.

Taller de desafíos y curiosidades

Otra posible forma de ocupar el tiempo de clase con actividades que fomenten la autonomía del alumno consistiría 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.

Juegos de atención y concentración

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 Game): 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 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.

- *Letra a letra* (ThinkFun): el material presenta al igual que el anterior un conjunto de cartas circulares. 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 formar una torre con todas las cartas colocadas boca abajo. 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 y divertida.

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 tradicionales¹²¹. Así, a través de ejercicios de repaso o de juegos más elaborados, los alumnos

¹²¹ 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.

podrán ir pasando por el ordenador para realizar las actividades y comprobar sus conocimientos.

Otras veces también se pueden plantear procesos más complejos que utilizan 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 siguientes¹²²:

- *Proyecto Kuentolibros*: 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.

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.

¹²² 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.

- *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 que los alumnos puedan 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, por ejemplo). Si el docente habilita una zona de grabación y explica a los alumnos cómo realizar las mismas 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.

Ortografía de sobres¹²³

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.

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.

Así pues, 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

¹²³ Esta actividad es una adaptación de la propuesta por Gabarró (2014) para el trabajo de la ortografía desde técnicas de PNL.

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 (o al menos, no es lo más recomendable) la autocorrección. 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.

Anexo 2: Ejemplos de actividades de anclaje

Caja sorpresa

Consiste en introducir en el aula una caja repleta de fichas que el alumno sacará de ella aleatoriamente cuando termine la tarea planificada y no tenga nada que hacer. El color de la ficha obtenida indicará la actividad a realizar siguiendo el código de colores establecido previamente (que podría estar incorporado en el propio plan de trabajo).

Tareas de refuerzo individualizado

Otra opción, en lugar de dejar al azar la elección de estas actividades, podría consistir en plantear tareas de refuerzo y consolidación específicas para cada alumno en función de sus necesidades.

Así, las pruebas de control o los exámenes servirían como elemento de identificación de las carencias individuales y al comienzo de la siguiente unidad, el docente asignaría de antemano las tareas a realizar individualmente en caso de que el alumno finalizase las actividades planificadas y le sobrara tiempo.

Para organizar este trabajo el docente puede establecer un panel con las asignaturas en el que los alumnos consignen individualmente aquellos aspectos que necesitan repasar a partir de las indicaciones que el docente escribió en el examen.

Fichas en fundas reutilizables

Dado que la utilización de estas estrategias podría generar un gasto elevado de recursos (una o varias fichas para cada alumno equivalen a otras tantas fotocopias) el docente podría optar por usar fichas reutilizables a través de fundas de plástico sobre las que los alumnos escribirían con rotuladores borrables que tras finalizar y enseñar al profesor limpiarían, dejando la actividad lista para que otro pueda cumplimentarla.

Además, cada una de estas fundas tiene un color diferente, por lo que el código correspondiente también se podría incorporar fácilmente al plan de trabajo individual de cada alumno¹²⁴.

Repetición de actividades

Otra posible opción podría consistir en dejar que el alumno repita alguna de las actividades realizadas durante la unidad. En muchos casos, el componente lúdico y motivador de las mismas hace que los alumnos no las vean como algo aburrido y tedioso, sino como algo divertido que además, les hace aprender, por lo que suele ser habitual que soliciten al docente volver a realizarlas individualmente o con sus compañeros.

Ayuda entre iguales

Finalmente, tampoco se debe menospreciar la opción de que los alumnos más aventajados ayuden a otros una vez hayan finalizado su tarea, ya que esto favorece la consolidación de sus propios aprendizajes.

Las técnicas de enseñanza entre iguales han sido ampliamente estudiadas (Flecha, 1997; Durán, coord., 2011; Racionero, Ortega, García & Flecha, 2012; De la Cerda, 2013; Zariquiey, 2016; etc.) y los sistemas que pretenden favorecer la autonomía y los procesos de autorregulación del aprendizaje suponen un contexto ideal en donde aplicarlas.

¹²⁴ Algunos alumnos presentan carencias muy evidentes y fáciles de identificar, pero otros alumnos quizá no tanto. En estos casos el docente podrá optar por dejar libertad al alumno para realizar cualquiera de las actividades disponibles o bien dar la opción al alumno de emplear el tiempo según sus gustos e intereses (siempre y cuando haya demostrado previamente que domina todos los conocimientos mínimos exigibles). Esta estrategia resulta especialmente interesante con alumnos aventajados o de altas capacidades.

Anexo 3: Adaptación del Cuestionario sobre ECE

Cuestionario sobre estrategias de control en el estudio (ECE) (Hernández y García (1995))

Adaptación para la etapa de Educación Primaria

A continuación, se te van a presentar diferentes afirmaciones sobre la forma que tienes de **trabajar y preparar los exámenes**.

Debes señalar tu grado de conformidad con cada una de estas frases redondeando un número en la columna de la derecha entendiendo que cada número significa lo siguiente: 1) Muy en desacuerdo; 2) En desacuerdo; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4) De acuerdo; 5) Muy de acuerdo.

Antes del trabajo...

1	Antes de ponerme a trabajar pienso en lo que tengo que hacer (actividades, tiempo que tengo para hacerlas, etc.).	1 2 3 4 5
2	Al preparar un examen siempre pienso cómo sería mejor hacerlo (estudiar lo importante o los detalles, memorizar o entenderlo, etc.).	1 2 3 4 5
3	Suelo dividir la tarea, trabajo o estudio en varias partes para que me resulte más fácil.	1 2 3 4 5
4	Antes de empezar, suelo ordenar las actividades que tengo que hacer (" <i>Primero tengo que hacer esto, después esto otro...</i> ").	1 2 3 4 5
5	Suelo repartir el tiempo disponible entre las tareas que tengo que hacer (" <i>Diez minutos para la primera tarea, cinco para la segunda, etc.</i> ").	1 2 3 4 5
6	Suelo preparar los materiales que voy a necesitar antes de ponerme a trabajar (libros, cuadernos, estuche, etc.).	1 2 3 4 5
7	Procuro trabajar en un sitio tranquilo y sin distracciones.	1 2 3 4 5

Durante el trabajo....		
8	Si no entiendo algo o no lo sé hacer, me paro hasta poder resolverlo.	1 2 3 4 5
9	Si no entiendo una tarea o no la sé hacer a veces miro la siguiente actividad para ver si me aclara algo.	1 2 3 4 5
10	Cuando tengo dudas sobre cómo resolver una actividad lo primero que hago es intentar solucionarla por mí mismo.	1 2 3 4 5
11	Cuando no logro resolver una actividad por mí mismo, acudo a otras personas o libros para que me ayuden.	1 2 3 4 5
12	Cuando estudio suelo repasar varias veces las cosas que me cuesta entender o que se me dan peor.	1 2 3 4 5
13	Cuando trabajo suelo preguntar a otros (profesores, padres o compañeros) si lo estoy haciendo bien.	1 2 3 4 5
Después del trabajo...		
14	Cuando termino de trabajar suelo revisar todo para ver si tengo algún fallo.	1 2 3 4 5
15	Cuando termino de trabajar intento repasar de nuevo lo que se me da peor.	1 2 3 4 5
16	Cuando termino de trabajar intento relacionar lo que acabo de aprender con lo que ya sabía de antes.	1 2 3 4 5
17	Cuando tengo que hacer un examen sobre un tema que estudié hace tiempo, trato de volver a repasarlo para refrescar la memoria.	1 2 3 4 5

Anexo 4: Adaptación del Cuestionario AA

Cuestionario sobre Autoeficacia académica (Torres, 2006)

Adaptación para la etapa de Educación Primaria

A continuación debes mostrar tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre **cómo crees que va a desarrollarse el curso escolar**.

Recuerda que cada número significa lo siguiente: 1) Muy en desacuerdo; 2) En desacuerdo; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4) De acuerdo; 5) Muy de acuerdo.

1	Pienso que puedo superar fácilmente las asignaturas de este curso.	1 2 3 4 5
2	Sé que puedo comprender todo lo que me va a explicar mi profesor en clase.	1 2 3 4 5
3	Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso.	1 2 3 4 5
4	Creo que puedo comprender todos los temas que me expliquen durante el curso (incluso los más difíciles).	1 2 3 4 5
5	Pienso que puedo resolver los ejercicios o actividades que me propongan durante las clases.	1 2 3 4 5
6	Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, sé que voy a hacerlo bien.	1 2 3 4 5

7	Siento que soy un buen estudiante.	1 2 3 4 5
8	Creo que voy a sacar muy buenas notas en las evaluaciones de este curso.	1 2 3 4 5
9	En general creo que voy a poder superar este curso satisfactoriamente.	1 2 3 4 5

Anexo 5: Formulario semiabierto del 1^{er} trimestre

¿Consideráis útil la propuesta presentada a través de los planes de trabajo?	SÍ	NO
Explicad en profundidad:		
¿Ha sido capaz vuestro/a hijo/a explicaros la propuesta adecuadamente? ¿Qué dificultades han tenido?	SÍ	NO
Explicad en profundidad:		
¿Habéis encontrado alguna dificultad a la hora de utilizar los planes de trabajo? <i>(señalad dónde o cuándo)</i>	SÍ	NO
Explicad en profundidad:		
¿Habéis percibido algún cambio significativo en la forma que tiene vuestro/a hijo/a de estudiar, hacer las tareas u organizarse en casa? <i>(señalad en qué aspectos)</i>	SÍ	NO
Explicad en profundidad:		

<p>¿Habéis notado si vuestro/a hijo/a muestra más interés, responsabilidad o iniciativa a la hora de organizar o planificar tareas NO ESCOLARES: tiempo libre, tareas domésticas, actividades extraescolares, etc.? <i>(señalad en qué aspectos)</i></p>	<p>SÍ</p>	<p>NO</p>
<p>Explicad en profundidad:</p>		
<p>¿Creéis que los cambios que haya podido experimentar vuestro/a hijo/a respecto al comienzo del curso pueden ser debidos a la utilización de los planes de trabajo?</p>	<p>SÍ</p>	<p>NO</p>
<p>Explicad en profundidad:</p>		
<p>¿Consideráis que la actitud de vuestro/a hijo/a hacia la escuela y las tareas escolares ha variado? ¿Cómo?</p>	<p>SÍ</p>	<p>NO</p>
<p>Explicad en profundidad:</p>		

Anexo 6: Formulario semiabierto del 2º trimestre

Valorad según vuestra opinión los siguientes aspectos:

La propuesta empleada permite atender de manera más individualizada a nuestro/a hijo/a durante el desarrollo de las sesiones

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Explicad en profundidad:

La atención y ayuda que presta a nuestro/a hijo/a para la realización y organización de las tareas escolares es mayor desde que se utilizan los planes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Explicad en profundidad:

Dedicamos menos tiempo a explicar actividades, resolver dudas o simplemente, a supervisar su realización de nuestro/a hijo/a desde que se utilizan los planes de trabajo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Explicad en profundidad:

Resulta más sencillo realizar el seguimiento de las tareas de nuestro/a hijo/a desde que se utilizan los planes de trabajo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Explicad en profundidad:

Se ha reducido el número de veces que nuestro/a hijo/a olvida realizar las tareas escolares desde que se emplean planes de trabajo	1	2	3	4	5
Explicad en profundidad:					
La carga de deberes que tiene que realizar nuestro/a hijo/a en casa se ha reducido respecto a otros cursos escolares	1	2	3	4	5
Explicad en profundidad:					
En general el volumen de trabajo es similar o parecido al de otros cursos (contemplando en conjunto la tarea que realiza en clase y la que hace en casa)	1	2	3	4	5
Explicad en profundidad:					

Anexo 7: Formulario semiabierto del 3er trimestre

Valorad según vuestra opinión los siguientes aspectos:

A lo largo del curso, el **VOLUMEN DE DEBERES** que ha llevado a casa el alumno/a...:

- a) **HA AUMENTADO:** a medida que ha ido pasando el tiempo ha ido llevando cada vez más deberes para hacer en casa.
- b) **HA DISMINUIDO:** a medida que ha ido pasando el tiempo ha ido llevando cada vez menos deberes para hacer en casa.
- c) **HA IDO VARIANDO:** a veces ha llevado más deberes y otras veces menos, sin seguir una tendencia concreta.
- d) **SE HA MANTENIDO:** siempre ha llevado la misma cantidad de tarea para terminar en casa más o menos.

Explicad en profundidad:

A lo largo del curso, la capacidad del alumno/a para **VALORAR SU TRABAJO DE MANERA REALISTA ...**

- a) **HA MEJORADO:** cada vez se autoevalúa de manera más precisa y ajustada.
- b) **SE HA MANTENIDO:** su autopercepción ya era ajustada al comienzo de curso y sigue siendo buena ahora.
- c) **NO HA MEJORADO:** su autopercepción era poco realista al comienzo del curso y sigue sin mejorar al final.
- d) **HA EMPEORADO:** la percepción sobre su trabajo es menos realista de lo que era al comienzo del curso.

Explicad en profundidad:

Los **COMENTARIOS Y ANOTACIONES DEL PROFESOR** al rellenar las tablas de la parte de detrás de los Planes de trabajo...

- a) **HAN AYUDADO:** hacen más evidentes los aspectos a mejorar y los alumnos se conciencian más de ellos.
- b) **HAN COMPLICADO:** hacen que los niños/as se pierdan entre tanta letra y no sepan lo que tienen que hacer.

- c) **NO HAN SERVIDO:** no han hecho que se mejore nada, pero tampoco les han molestado.
- d) **HAN EMPEORADO:** han hecho que los alumnos se desmotiven y dejen de intentar superarse.

Explicad en profundidad:

A la hora de **REALIZAR LAS TAREAS ESCOLARES EN CASA** el alumno/a...

- a) **HA MEJORADO:** se muestra más organizado (planifica el tiempo, se marca plazos, establece un orden para hacer las tareas...).
- b) **SE HA MANTENIDO:** su organización ya era buena antes de comenzar el curso y lo sigue siendo ahora.
- c) **NO HA MEJORADO:** no se organizaba bien antes y sigue sin hacerlo ahora (no se aprecia evolución positiva).
- d) **HA EMPEORADO:** su capacidad para organizar el trabajo en casa es peor ahora que cuando comenzó el curso.

Explicad en profundidad:

Mientras el alumno/a realiza las tareas escolares en casa, **EL APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO...**

- a) **HA MEJORADO:** se despista menos, es más rápido, termina antes, etc. de lo que lo hacía el curso pasado.
- b) **SE HA MANTENIDO:** su organización ya era buena antes de comenzar el curso y lo sigue siendo ahora.
- c) **NO HA MEJORADO:** no se organizaba bien antes y sigue sin hacerlo ahora (no se aprecia evolución positiva).
- d) **HA EMPEORADO:** su capacidad para organizar el trabajo en casa es peor ahora que cuando comenzó el curso.

Explicad en profundidad: