

## CAPÍTULO 12 LA AUTORREGULACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA PROPUESTA PARA FAVORECER LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO

*Me encanta aprender pero me horroriza que me enseñen*

*Winston Churchill (1940)*

Óscar Manuel Casado Berrocal. CEIP “Ponce de León” (León) y Universidad Isabel I de Castilla.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

Pablo Casado Berrocal. CEIP Villa y Tierra (Saldaña-Palencia) y CFIE de Palencia.

### 12.1 La autorregulación o aprendizaje autorregulado

Uno de los objetivos principales de la etapa de Educación Primaria es que los alumnos aprendan a valerse por sí mismos y que adquieran autonomía para utilizar las distintas vías de formación y aprendizaje que estén a su alcance (Real Decreto 126/2014).

Este objetivo se expresa de diferentes formas y en distintos momentos a lo largo de la legislación educativa actual. Así, el ejemplo más claro de ello podríamos encontrarlo entre los fines que la LOE (2006), modificada por la LOMCE (2013), en su texto consolidado de 2015 (LOE, 2015, art. 2.f) atribuye a la Educación al señalar que ésta debería estar orientada 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”. Más adelante, al hablar sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, la LOE también señala que “el sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos” (art. 5.2). Finalmente, esta normativa educativa especifi-

ca que la etapa de Educación Primaria tiene entre sus objetivos principales el “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” (art. 17.b).

Por otro lado, la legislación educativa actual también señala la necesidad de contribuir al desarrollo de una serie de competencias (LOE, 2015, art. 6.2) entre las cuales el Real Decreto 126/2014 en su artículo 2.2 identifica una relativa a la capacidad del alumno para “Aprender a aprender”. Si seguimos profundizando en esta línea, comprobaremos como la Orden ECD/65/2015 en su Anexo I atribuye a esta competencia una serie de aprendizajes que incorporan:

destrezas de autorregulación y control [...] que se concretan en estrategias de planificación en las que se refleja la meta de aprendizaje que se persigue, así como el plan de acción que se tiene previsto aplicar para alcanzarla; estrategias de supervisión desde las que el estudiante va examinando la adecuación de las acciones que está desarrollando y la aproximación a la meta; y estrategias de evaluación desde las que se analiza tanto el resultado como del proceso que se ha llevado a cabo (Orden ECD/65/2015, Anexo I).

La planificación, supervisión y evaluación son esenciales para desarrollar aprendizajes cada vez más eficaces. Todas ellas incluyen un proceso reflexivo que permite pensar antes de actuar (planificación), analizar el curso y el ajuste del proceso (supervisión) y consolidar la aplicación de buenos planes o modificar los que resultan incorrectos (evaluación del resultado y del proceso). Estas tres estrategias deberían potenciarse en los procesos de aprendizaje y de resolución de problemas en los que participan los estudiantes”.

La adquisición de la competencia para aprender a aprender implica, por tanto, saber gestionar los tiempos y las tareas que es necesario realizar (ya sea en el aula o fuera de ésta). Para garantizar estos aprendizajes, será preciso adaptar los enfoques y las prácticas educativas que se pretenden desarrollar en el aula.

En este sentido, es el propio Ministerio a través de la Orden ECD/65/2015 quien nos señala las metodologías activas como los métodos más adecuados para adaptarse a estas necesidades, entendidas éstas como aquellas en las que el alumno adquiere un papel relevante en el proceso de aprendizaje, participando en la toma de decisiones (el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, etc.).

La realidad en las aulas, sin embargo, suele ser muy distinta. Estudios como los de Güemes-Artiles (1994), García-Herrera (1996), Partido-Calva (2007) señalan que hoy en día, pese a las indicaciones legislativas, los enfoques de enseñanza

son mayoritariamente tradicionales donde se destaca que el maestro es la fuente del saber y el que dicta cómo y cuándo se aprende; sin lugar a discusión. De nuevo sucede que lo que recoge la ley es una cosa y lo que sucede en las aulas otra muy distinta.

Sin embargo, los intentos por implantar en los centros de manera generalizada metodologías como el Aprendizaje cooperativo o el Aprendizaje Basado en Proyectos, en las que el alumno se convierte en el verdadero centro del proceso de aprendizaje, no están terminados de asentarse. Las causas son múltiples, pero en muchos casos destacan entre las principales la exigencia y el compromiso que dicho cambio implica para los docentes. Los problemas que van surgiendo cuando se intentan implantar esos cambios a nivel de centro condicionan su viabilidad, aunque se haya producido una formación adecuada.

Precisamente por ello, cuando los centros no se encuentran seguros al iniciar un giro tan drástico y significativo en su línea educativa, se pueden emplear propuestas intermedias que ayuden a realizar la necesaria transición hacia las metodologías activas. En este sentido, el Grupo de Internivelar e Interdisciplinar “Actitudes” lleva desde 2012 proponiendo alternativas a esta situación, planteando propuestas activas en las que la implicación del alumnado es imprescindible, todo ello vinculado con su propuesta de secuenciación de competencias.

Una de las propuestas que pueden ayudar a realizar este proceso de transición hacia las metodologías activas es la denominada *Autorregulación de los aprendizajes* (también conocida como *Aprendizaje autorregulado*).

Hay dos razones principales por las cuales consideramos que esta propuesta representa el nexo ideal para realizar esta transición: (a) inicialmente no es necesario deshacerse de los libros de texto, pudiendo ser llevada a cabo con el apoyo de los mismos, aunque no otorgándoles el papel prioritario que tienen en las metodologías tradicionales; y (b) el alumno parte de un trabajo individual (que es el habitual en las metodologías tradicionales) para progresivamente ir adquiriendo autonomía.

Además, todo este proceso se ve complementado con dinámicas en parejas y grupos que aportarán un carácter social a la propuesta que favorecerá la transferencia final hacia el trabajo cooperativo y por proyectos.

La Autorregulación supone una propuesta educativa muy atractiva para los docentes, por ser una manera sencilla de comenzar a dar al alumnado autonomía y responsabilidad para asumir las consecuencias (positivas o no) de sus decisiones; pues como establece Imbernón (2010), a todo el mundo le gusta elegir la forma de organizar su trabajo.

En cualquier caso, este cambio metodológico apenas tendría sentido sin el desarrollo integrado de una evaluación de carácter formativo, en la que el propio proceso de evaluación sirva a la vez de aprendizaje.

El análisis de esta metodología y la puesta en práctica de algunas técnicas relacionadas, como el “plan de trabajo” o de “autorregulación” que presentaremos en este capítulo, se realiza teniendo en cuenta las aportaciones de autores clásicos como Decroly, Dewey o Freinet (Trilla, 2001); y otros más actuales como Zimmerman & Schunk (1990), Tomlinson (2003) o Torrano-Montalvo (2004).

De acuerdo con Zimmerman (2002), la Autorregulación es una metodología basada en la participación activa del alumno en su aprendizaje de una forma compleja, siendo él mismo el auténtico responsable de la mayoría de las decisiones asociadas a su aprendizaje. Se persigue que el alumno asuma el control de sus propios pensamientos, acciones, emociones y motivaciones a través de estrategias personales, para alcanzar los objetivos o metas que previamente se han fijado de forma individual o compartida.

El logro de la verdadera autorregulación se ve condicionado por, al menos, los siguientes aspectos: (1) cognición, (2) metacognición, (3) motivación, (4) conducta y (5) contexto del alumno. Por ello, dentro del “Aprendizaje Autorregulado”, los alumnos aprenden a planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición), mientras planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas. Para ello, el alumnado debe ir creando ambientes favorables de aprendizaje, tales como organizar en el tiempo sus tareas, buscar un lugar adecuado para estudiar o solicitar ayuda académica de los docentes o de los compañeros cuando tienen dificultades.

En este sentido, debemos destacar que esto no supone la desaparición del docente, sino la consolidación de éste como mediador y como guía; por tanto, la implicación del docente es constante y muchísimo mayor, especialmente al comienzo del proceso. Por ello, la autorregulación no tiene por qué partir directamente del “auto-aprendizaje”, sino entendiendo que éste es una consecuencia lógica a esta forma de trabajar.

Sin querer entrar a debatir en si las nuevas corrientes innovadoras que solicitan el cambio metodológico son o no una moda pasajera, lo cierto es que los enfoques tradicionales contradicen los principios educativos fundamentales recogidos en el marco legislativo actual. Por ejemplo, parece utópico hablar de “atención individualizada” (LOE, 2015, art. 19.1) cuando el maestro tradicional imparte las mismas enseñanzas que vienen recogidas en el libro para los 25 alumnos de su clase de la misma manera.

Algo parecido sucede cuando hablamos de “normalización e inclusión” (LOE, 2015, art. 71.3) en relación a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, para los cuales no existe adaptación posible si las enseñanzas son las mismas para todos como sucede en el modelo tradicional.

Además, en la mayoría de los casos, estos enfoques producen prácticas poco atractivas y escasamente eficaces (quién no recuerda aquellas interminables sesiones de corrección que ocupaban casi todo tiempo de la clase y garantizaban la existencia de deberes para casa). Así pues, debates aparte, el cambio (o la actualización) de los métodos de enseñanza parece obligado y necesario.

La meta está clara. Ahora bien, la pregunta como casi siempre es: ¿por dónde empezar?

Pues bien, para ejemplificar este primer paso utilizaremos un símil muy gráfico: del mismo modo en que a un profesor de autoescuela jamás se le ocurriría llevar a un conductor novel al centro de la ciudad en su primera clase (aunque es ahí donde finalmente tendrá que saber desenvolverse), en el ámbito educativo un maestro tampoco podrá pretender aplicar con éxito un enfoque basado en metodologías activas (con todo lo que ello implica) de un día para otro.

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 (iniciativa, curiosidad, liderazgo, trabajo en equipo, autonomía, etc.).

Por ello, es preciso un proceso de reflexión previo que nos permita identificar el punto de partida de nuestros alumnos, para así conocer los distintos condicionantes iniciales que es preciso que desarrollen. De lo contrario, pese a las buenas intenciones, será un absoluto fracaso... ¡Cuántos docentes entusiastas han terminado frustrados al creer que su motivación y sus ganas de cambiar las cosas serían suficientes! Y es que si los alumnos están acostumbrados a que el docente sea el centro de atención, resulta poco realista pensar que de la noche a la mañana van a ser capaces de demostrar autonomía en la toma de decisiones.

Y esta idea es clave: la autonomía, como todo, se puede trabajar y se aprende; se adquiere participando en situaciones en las que los alumnos tengan que tomar decisiones cada vez más complejas, de acuerdo a las exigencias del nivel educativo.

Pero esto implica que el docente esté dispuesto a ceder parte del protagonismo que poseía en el enfoque tradicional. Una de las formas de lograr esto pasa-

ría por iniciar un progresivo abandono del libro de texto (o al menos, desplazarlo a un segundo plano en las clases). Sin embargo, esta decisión genera demasiado vértigo en algunos docentes que, como consecuencia, se muestran reacios al cambio. Desde propuestas como la Autorregulación es posible ir delegando en el alumno parte de las decisiones del “qué” y del “cuándo” de manera natural, sin que ello suponga abandonar el libro de texto drásticamente.

Como podrá verse en el siguiente apartado, esto tendrá como consecuencia que no todos estarán haciendo lo mismo a la vez y, por lo tanto, el docente no podrá corregir simultáneamente y de manera colectiva, como sucedía hasta ahora. Sin embargo, lo que sí podrá hacer es atender a cada alumno de manera mucho más individualizada en función de lo que está haciendo.

Esta forma de trabajar no es nueva. Autores clásicos como Freinet (1970, 1983) ya instaban al profesorado a desarrollar este tipo de prácticas. También lo hace más tarde el propio Ministerio (1993) a través de los Materiales para la Reforma (conocidos popularmente como Cajas Rojas), señalando que:

Hay que proporcionar al niño la posibilidad de planificar sus tareas escolares, teniendo en cuenta el tiempo de que dispone, la cantidad de tareas, sus preferencias en el orden y su propio ritmo de trabajo [...].

Existen aulas con diferentes metodologías, rincones o espacios a los que libremente o por orientación del maestro los alumnos pueden acudir para resolver tareas autónomamente. Ahí 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).

Todas estas orientaciones deben materializarse en el aula dando lugar a sistemas de enseñanza que den importancia a los procesos mentales de autorregulación, sin que ello vaya en detrimento de otros igualmente importantes como el razonamiento o incluso la memorización. Por tanto, se trata de ofrecer un enfoque de enseñanza completo, sin fisuras, que realmente permita contribuir al desarrollo integral del alumno (LOE, 2015, art. 16.2).

Autores como Zimmerman (2002) anticiparon lo que posteriormente incorporaría la Orden ECD/65/2015 en relación a los mecanismos vinculados con el proceso de aprender a aprender, identificando tres fases en la autorregulación del aprendizaje: 1) Planificación, 2) Ejecución y 3) Evaluación.

En las etapas iniciales (Educación Infantil), la atención debería estar centrada en la segunda fase ya que lo importante es aprender a hacer, coger soltura y autonomía en los desplazamientos y en las tareas habituales. Sin embargo, conforme avanzan los cursos, deberían cobrar más importancia las fases 1 y 2 en, ya

que una vez adquirida la autonomía en la realización, lo siguiente será mostrarse cada vez más autónomo en la toma de decisiones y esto implica necesariamente realizar una previsión de las actividades a realizar y una adecuada evaluación de los resultados que pueda ayudarle a ajustar mejor el proceso.

A nivel metodológico y organizativo, este tipo de planteamientos vendrían a dar continuidad al trabajo por “rincones de actividad” (Laguía & Vidal, 2008) tan habitual en la etapa de Educación Infantil. De hecho, existen ya documentadas muchas experiencias sobre el enfoque de la autorregulación en esta etapa inicial de la escolarización como las de Borrás, Cuadras y Ollé (1999), Fons y Weissman (1999) o los capítulos de este mismo libro elaborados por Castro, Casado y Pérez-Pueyo titulados “*La evaluación formativa en el aprendizaje de la lectoescritura a través de los autodictados en educación infantil*” (quinto capítulo) y “*El aprendizaje de la ortografía a través de evaluación formativa*” (décimo primer capítulo).

La gran pregunta es: si estos enfoques más abiertos y con mayor autonomía dan tan buenos resultados en los cursos iniciales ¿por qué se abandonan al comenzar la etapa de Primaria, que es precisamente cuando se supone que se podría trabajar en mayor medida sobre la capacidad de los alumnos para tomar decisiones?

Comodidad, desconocimiento, falta de formación... Muchas son las excusas pero ninguna suficiente para justificar esta situación, por lo que a continuación se describirá una experiencia que precisamente muestra cómo se aplican estos planteamientos en la etapa de Educación Primaria.

## 12.2 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia presentada se desarrolla en el CEIP Ponce de León, situado en pleno casco histórico de la ciudad de León y en el CEIP Conde de Vellellano, localizado en Ampudia (Palencia), enclave rural de la comarca de Tierra de Campos. Sin embargo, aunque la experiencia se contextualice en estos dos, son varias las decenas de docentes y centros de Castilla y León en los que se están llevando a cabo propuestas en esta misma línea, desarrolladas por miembros del grupo de trabajo Actitudes y otros docentes que consideran la propuesta interesante y adecuada como metodología de transición hacia las metodologías activas. Además, en otros muchos centros educativos se están poniendo en práctica experiencias puntuales en esta misma línea, tras recibir cursos específicos en diferentes centros de profesores (CFIE's) de la comunidad de Castilla y León y en Asturias gracias a la coordinación, por parte del Grupo Actitudes) de la Fase III de los Contratos-Programa de la Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Estos dos centros tienen características dispares. El primero tiene 400 alumnos, distribuidos en dos líneas por curso; el segundo tiene sólo 30, distribuidos en tres aulas multinivel. Esta heterogeneidad permite poner de manifiesto las amplias posibilidades de éxito y transferencia que tiene la propuesta. Ambos centros se distinguen por estar inmersos en distintos proyectos de innovación educativa vinculados con las metodologías activas.

La experiencia se ha desarrollado en las áreas troncales de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, aunque en el presente documento únicamente nos centraremos en desarrollar los aspectos vinculados con la primera de ellas en el quinto curso de la etapa de Educación Primaria. El tutor del grupo fue el encargado de llevar a cabo la propuesta disponiendo de cinco sesiones semanales de esta área con el grupo con una duración total de 4,5 h.

La intención de esta propuesta metodológica de transición entre los planteamientos más tradicionales y las metodologías activas pretende que el alumnado llegue a conseguir los siguientes objetivos:

(1) Planificar el tiempo y el esfuerzo que dedicará a las actividades, aprendiendo a regular con autonomía su aprendizaje y estableciendo sus metas a conseguir. Para ello, deberá tener en cuenta su interés, su autoeficacia percibida o el contexto, entre otros. En este caso, los instrumentos de evaluación serán imprescindibles al tener que determinar con claridad los requisitos y condiciones para la valoración durante y al final de las actividades.

(2) Planificar y comenzar a tomar verdadera conciencia de su disposición y habilidades hacia el objeto de aprendizaje.

(3) Reflexionar sobre lo que está ejecutando y llevando a cabo. La importancia de este paso radica en la posibilidad de intervención o adaptación si no se está desarrollando la actividad adecuadamente o, al menos, como estaba previamente establecida.

(4) Llevar a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación como situaciones generadoras de aprendizaje y donde los instrumentos de evaluación adoptan su carácter verdaderamente formativo.

Como cualquier otra metodología, el Aprendizaje Autorregulado no cuenta con un único método de aplicación, sino que reúne numerosas opciones (Zimmerman, 2002; Sperling, Staley & DuBois, 2004; etc.) que comparten la creencia educativa de que el aprendizaje es más efectivo cuanto más autónomo es.

La propuesta que planteamos se basa parcialmente en el método propuesto por Pintrich (2000) que cuenta con cuatro pasos o procesos básicos en los que los alumnos ponen en juego sus habilidades de cognición, metacognición, motivación y conducta efectiva (tabla 65):

Tabla 65. Fases o procesos implicados en la autorregulación.

Método de Autorregulación		
1	Preparación, planificación y activación	El alumno conoce o elige el objeto de estudio, lo relaciona con sus conocimientos previos y establece sus metas planificando el tiempo y el esfuerzo que dedicará a conseguirlos; teniendo en cuenta su interés, autoeficacia, contexto, etc. En este caso, los instrumentos de evaluación determinan con claridad los requisitos y condiciones para la valoración final de las actividades.
2	Ejecución y autoobservación	El alumno inicia las acciones planificadas y comienza a tomar verdadera conciencia de su disposición y habilidades hacia el objeto de aprendizaje.
3	Control y regulación	El alumno reflexiona sobre lo que se está ejecutando y llevando a cabo. La importancia de este paso radica en la posibilidad de intervención o adaptación si no se está desarrollando la actividad adecuadamente, o al menos como estaba previamente establecida. En este paso toman especial relevancia en nuestro caso los procesos de autoevaluación y coevaluación como generadores de aprendizaje y donde los instrumentos de evaluación adoptan su carácter verdaderamente formativo.
4	Evaluación del proceso	Aunque la evaluación (especialmente la formativa y compartida) se lleva a cabo durante todas las fases del método, una vez alcanzado el objeto de aprendizaje o una vez se ha agotado el tiempo destinado a su consecución, el alumno repasa los logros conseguidos y los pasos realizados. De esta manera la calificación final no será algo inesperado.

En las diferentes fases de este camino o método el alumno emplea como técnica principal el “*plan de trabajo autónomo o plan de autorregulación*” que cuenta con la estructura que se especifica a continuación:

Tabla 66. Posibles fases en la utilización del plan de trabajo autónomo o de autorregulación

Técnica utilizada: plan de trabajo autónomo	
Paso	Descripción
1	El alumno elige su objeto de aprendizaje de forma autónoma o compartida con su grupo de iguales o con el docente, verbalizando y comprendiendo los objetivos asociados a éste.
2	El alumno explora el objeto de aprendizaje, elaborando un listado de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) asociados a este. Por ejemplo, leyendo con detenimiento las páginas de su material curricular, libro de texto, etc. o elaborando un listado de contenidos necesarios para alcanzar un fin empleando Internet, por ejemplo, si se trabaja por proyectos.
3	El alumno conoce o diseña con ayuda las actividades necesarias para profundizar sobre los contenidos seleccionados para alcanzar el fin. Es muy importante que el docente ponga de manifiesto la funcionalidad de planificar el trabajo, comparando los resultados de las actividades programadas frente a las espontáneas.
4	El alumno planifica y temporaliza esas actividades y otras acciones necesarias (corrección, revisión, entrega de evidencias de aprendizaje al docente, etc.) teniendo en cuenta sus niveles de cognición y motivación, así como las variables contextuales (el lugar de aprendizaje, el tiempo que ha elegido o

	que se le ha “dado” para lograr su objeto de aprendizaje, etc.). En este paso, la planificación de las correcciones, utilizando los instrumentos de evaluación, permite desarrollar procesos de evaluación formativa en los que el aprendizaje es la clave del mismo. En nuestro caso, el propio plan suele llevar asociado en su reverso la evaluación del grado de ajuste entre lo planificado y lo realizado (entre otros muchos aspectos).
5	De acuerdo con el MEC (1993), conviene también intentar que tras la ejecución de una tarea, los alumnos hagan explícitos los pasos que se han seguido para resolver algo, de modo que otros puedan utilizar su experiencia pero, sobre todo, con el fin de que les sirva a ellos para reflexionar acerca de la importancia de dicha planificación. La revisión que el propio alumno hace de su plan de trabajo le ayuda a ir controlando el trabajo realizado y el que le queda por hacer. De este modo, va siendo cada vez más capaz de planificar sus actividades y de ajustar los tiempos de las tareas que realiza individualmente. Además, en nuestro caso, se valora si los instrumentos han sido útiles en el proceso de aprendizaje y si es necesario revisarlos o concretarlos de manera compartida entre docente y alumnado.

## 12.3 Principales actividades de aprendizaje

La experiencia que se detalla a continuación pretende describir una forma alternativa de organizar las sesiones de trabajo de las áreas. Para ello, se mostrará cómo los alumnos van adquiriendo una progresiva autonomía en el trabajo personal a través de la realización de actividades variadas.

Basándonos en el enfoque de trabajo por rincones de actividad y dando importancia a los procesos de autorregulación, se plantean distintas tareas a lo largo de una unidad de Lengua Castellana y Literatura para el 5º curso de la etapa.

La intención es plantear distintas actividades de aprendizaje y repaso, adaptadas a los distintos niveles existentes en el aula. Para ello, como se vio en el primer epígrafe, se utilizará como técnica fundamental el denominado “plan de autorregulación” o “plan de trabajo” (adaptado de Freinet, 1995) que vertebrará todo el proceso educativo.

Cada alumno tendrá un ejemplar individualizado de este documento (tabla 67). Así, por un lado, en la parte superior del mismo se recogerán todas las tareas de la unidad que se van a realizar (adaptadas a sus respectivas necesidades de aprendizaje y de distintas tipologías).

Mientras que, por otro lado, en la parte inferior se incluye un calendario con la temporalización de la unidad didáctica.

Cada una de las tareas aparece explicada, indicando además la forma de realización que se ha elegido (de manera oral, en el libro o en el cuaderno) y que puede consensuarse con el propio alumnado. Los alumnos recibirán este documento el primer o segundo día de la unidad para que sean conscientes de todo el trabajo que será preciso realizar.

Como docentes debemos tener recogidas en nuestra Programación de Aula las actividades que vamos a realizar en cada unidad, por lo que desde el punto de vista del enfoque tradicional esto no supone un gran cambio. En realidad, únicamente implicaría anticipar a los alumnos todas las actividades y tareas que se van a realizar en la unidad desde el primer momento, en lugar de ir presentándolas día a día, como sucede habitualmente.

El desarrollo de la unidad comenzará con la presentación de los contenidos que se van a trabajar, realizando las pertinentes explicaciones y centrándonos

Tabla 67. Plan de autorregulación o de trabajo

PLAN DE TRABAJO: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA													
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
Actividades del libro de texto	Comprensión lectora	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O		
	Vocabulario	O	O	L	L	C							
	Ortografía	L	L	L	O		C		L				
	Gramática	C	O	O	O	L	O	C	L				
	Expresión escrita	L	C	C									
	Expresión oral	O	O										
	Literatura	L	O	C	C								
	En resumen	L	L	L	C		C						
Recuerda lo anterior	C	L	L	C	C	L	L	C					
T. Libros	Taller de ortografía	<i>Dictados en pareja</i>											
	Taller de escritura	<i>Escritura creativa con técnica "Cuentos espejo".</i>											
	Taller de ordenador	<i>Rap-poesía con Incredibox.</i>											
T. Fijos	Tiempo de Lectura	<i>Todos los días ----&gt; Al comenzar la clase de Lengua.</i>											
	Taller de literatura	<i>Jueves 26 ----&gt; Tertulias Literarias.</i>											
	Prueba de control	<i>Viernes 27 ----&gt; Examen vía Kahoot.</i>											
PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO													
CLASE	Lunes 16 EXPLICACIÓN DEL TEMA	Martes 17 EXPLICACIÓN DEL TEMA	Miércoles 18 EXPLICACIÓN DEL TEMA	Jueves 19	Viernes 20								
CASA													
CLASE	Lunes 23	Martes 24	Miércoles 25	Jueves 26 TERTULIAS LITERARIAS	Viernes 27 EXAMEN								
CASA													
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO													
	5 puntos	3,5 puntos	1,5 puntos	0 puntos									
Adecuación de la planificación de actividades	<i>Realista y previsora (se ajustó al tiempo disponible y aún sobró).</i>	<i>Realista (se ajustó al tiempo disponible).</i>	<i>Poco realista (hubo que hacer reajustes).</i>	<i>Nada realista (no fue posible cumplirla).</i>									
Cumplimiento de la planificación	<i>Todos los días se cumplió con lo establecido.</i>	<i>Al menos un día no se cumplió con lo establecido.</i>	<i>Al menos dos días no se cumplió con lo establecido.</i>	<i>No se cumplió con lo establecido al menos tres días.</i>									
NOTA :													

especialmente en los nuevos elementos que se introduzcan. Este trabajo ocupará las primeras sesiones de la unidad y se complementará con la realización de las actividades orales que están marcadas en el plan de autorregulación. Paulatinamente, se puede avanzar hacia un plan de trabajo en el que las explicaciones del docente sólo se realicen en los casos necesarios. Así, el alumno se aproximará al objeto de estudio mediante el tanteo experimental, poniendo en práctica lo que sabe y relacionándolo con los nuevos aprendizajes. En este caso, la función del docente será la de diseñar situaciones de aprendizaje que faciliten esta tarea.

Como se puede apreciar en el plan, algunas de las tareas ya aparecen ubicadas en días concretos, pues están dirigidas al grupo-clase al completo. Sin embargo, otras no aparecen, porque tienen que ser los propios alumnos quienes las ubiquen libremente en los días que aparecen marcados en blanco.

Por tanto, los alumnos tendrán que realizar una planificación de todas las tareas restantes, lo cual hace referencia a la primera fase de los procesos de autorregulación mencionados anteriormente. Este proceso tendrá lugar cuando el docente haya realizado, al menos, la presentación de los contenidos de la unidad y, en caso necesario, la explicación de los mismos.

Para alumnos poco experimentados en la toma de decisiones, este proceso de planificación podría suponer una exigencia demasiado elevada. Por ello, antes de ponerse a trabajar, el docente se asegurará de que las respectivas planificaciones de todos los alumnos son realistas y viables. Durante este proceso de revisión individual que se realiza en el aula, los alumnos emplean su tiempo para realizar breves actividades de iniciación y motivación relacionadas con los contenidos de la unidad (fichas-guía, retos, rutinas para iniciar una unidad, etc.) propuestas por el docente.

En cualquier caso, un enfoque basado en el Aprendizaje Autorregulado proporciona al alumno total libertad para comenzar a trabajar por donde quiera, lo que implica que en una misma sesión, de manera simultánea, cada alumno podría estar trabajando contenidos distintos y/o realizando actividades diferentes.

Eso sí, esta libertad será relativa, ya que estará restringida a unos límites establecidos previamente. Veamos algunos ejemplos:

a) Se pedirá a los alumnos que respeten los bloques o apartados en los que aparece estructurado el libro de texto con el que estamos trabajando, de manera que no podrán realizar las actividades de otro bloque hasta terminar todas las del bloque anterior. Ahora bien, los alumnos podrán decidir el orden en el que desarrollan cada uno de estos bloques. No debemos olvidar que estamos intentando

plantear una transición partiendo de las metodologías tradicionales, a las que están acostumbrados tanto alumnos como docentes.

b) Otra de las condiciones que deben tener en cuenta es la obligación de corregir todas las actividades del bloque en el que se encuentren antes de pasar al siguiente. Esto plantea una situación problemática, ya que si cada alumno afronta la realización de las actividades siguiendo su propia planificación personal, resultaría imposible realizar una corrección colectiva de las tareas, como es habitual en los enfoques tradicionales, ya que cada alumno habrá realizado actividades distintas y, por lo tanto, podríamos estar corrigiendo actividades que sólo han realizado dos o tres alumnos en toda la clase.

Para solucionar esta situación, se plantea la utilización de un fichero con hojas de respuestas (o “solucionario”), al que acudirán libremente los alumnos al terminar cada bloque y en el que los alumnos podrán comprobar si las actividades son correctas o no. De este modo, convertimos el libro de texto en un material autocorrectivo (al menos, parcialmente) que facilita el dinamismo de las sesiones y que permite al alumno realizar una revisión crítica de su trabajo, anticipándose a la revisión del docente.

Que en este curso la planificación se realice para dos semanas, o que en otros cursos sea para una semana o dos días, son decisiones que se encuentran condicionadas por la secuenciación de competencias establecida en el centro y que presentaremos posteriormente.

La labor del docente durante estos días “libres”, en los que en el aula se está produciendo trabajo personal, consistirá en ir comprobando que todos los alumnos están cumpliendo con la planificación establecida. Pero, al mismo tiempo, la libertad que posee el docente hace que pueda dedicar tiempo a trabajar de manera realmente individualizada con aquellos alumnos que puedan requerirlo. Además, como complemento a este trabajo, este enfoque también permite hacer mucho más eficaz la presencia en el aula de maestros especialistas o de apoyo, ya que mientras todos los alumnos realizan de manera simultánea distintas tareas, ellos pueden trabajar de manera específica con ciertos alumnos o proporcionar ayuda al resto de los componentes del grupo de referencia. Esto permite hablar realmente de integración, normalización e inclusión.

Por tanto, se trata de perder el miedo a que los alumnos sean autónomos y una vez conseguido, aprovechar la situación para que nuestra labor docente sea mucho más eficiente. No en vano, un referente en la educación emancipadora (Montessori, 2003) ya planteaba que la mayor señal de éxito de un profesor es poder decir que sus alumnos trabajan como si éste no estuviera.

## 12.4 Explicación del sistema de evaluación y calificación

La forma de trabajar presentada en el apartado anterior libera al docente de la atención constante y colectiva característica de los enfoques tradicionales basados en la clase magistral y que, por lo tanto, impide el desarrollo de una atención individualizada con aquellos que más lo necesitan.

De esta forma, durante los días en los que se desarrolle el trabajo personal cada alumno tendrá asignada una serie de tareas que deberá realizar, mientras que el docente tendrá libertad para desplazarse por todo el aula atendiendo a cuestiones individuales. Esta labor de seguimiento individualizado se verá complementada con la realización de un proceso de **evaluación formativa** sistemático que constará de varias partes que veremos a continuación.

A diario, durante el desarrollo de las sesiones de trabajo personal, el docente irá aprovechando los momentos libres para ir realizando tutorías individualizadas con los alumnos. En ellas se irán resolviendo dudas puntuales sobre las actividades realizadas y se aprovechará para comprobar el cumplimiento de la planificación personal establecida en el plan de autorregulación.

Para agilizar el proceso se pedirá a los alumnos que mantengan este documento siempre a la vista y bien localizado (encima de la mesa, en el cuaderno de actividades, etc.), ya que es su principal instrumento de trabajo. De esta forma, con un simple vistazo el docente comprobará si la tarea que está realizando el alumno se corresponde con lo que tenía previsto según su propio plan, o si cumple con las condiciones expresadas anteriormente (actividades de cada bloque corregidas, etc.). En caso de que el docente detecte que un alumno no está cumpliendo con su planificación podrá pedirle explicaciones en el momento y determinar las posibles consecuencias o alternativas a aplicar. Así, por ejemplo, la forma de solucionar el problema no será la misma cuando un alumno presente un retraso en el desarrollo de sus tareas por haber estado enfermo, que cuando lo haga uno por simple despiste o falta de implicación.

De igual modo, el docente podría realizar orientaciones a aquellos alumnos que, aunque estén intentando cumplir con la planificación, pudieran mejorar la eficiencia en la realización de su trabajo, aunque siempre cuidando las palabras elegidas; por ejemplo: no es lo mismo decir: “lo estás haciendo bien, pero conviene aumentar el ritmo para que te dé tiempo a terminar todas las actividades que te has propuesto para la sesión”, que: “si sigues el ritmo que has llevado hasta ahora, no te va a dar tiempo de terminar todas las actividades que te has propuesto para la sesión”. No debemos olvidar que lo emocional influye en lo actitudinal, especialmente en un proceso de transición metodológica e implicación como éste.

Este proceso permite al docente realizar un seguimiento muy individualizado y, al mismo tiempo, intervenir y orientar el proceso de aprendizaje en el mismo momento en el que se está produciendo, lo cual supone un ejemplo de evaluación formativa, en este caso vinculada a los procesos de autonomía y autorregulación de las tareas de aprendizaje.

Para ello, se utiliza como principal recurso el propio plan de autorregulación, que se convierte al mismo tiempo en herramienta de trabajo y evaluación, evidenciando así la integración de esta última en el proceso de aprendizaje. Esta utilización del plan de trabajo como instrumento de evaluación se puede complementar con la inclusión de una gráfica de seguimiento que permita comprobar la evolución del alumno, como ya propusieron en su día autores como Freinet (1970, 1983) (tabla 68):

Tabla 68. Ejemplos de planes de trabajo propuestos por Freinet (1970, 1983)

**PLAN DE TRAVAIL No. 21**  
 du Pascal Perot Ecole Freinet  
 Nom 11 mai au 18 mai

Orthographe  
 Grammaire 54 55 56 57 58 59 60

Calcul mécanique (Fichiers) auto-correctifs  
52 53 54 55 56 57 58 59  
60 61 62 63 64 65 66 67  
68 69 70

Calcul général Les nombres complexes  
 Histoire La Convention  
 Géographie l'Amérique du Nord / Marsella  
 Sciences Les insectes  
 Conférences Mon voyage en Grèce

Dictée  
 Textes Letres  
 Lecture  
 Récitation - Chant  
 Dessin - Peinture - Musique  
 Travail manuel  
 Imprimerie - Limographe  
 Ecriture - Soins  
 Propreté - Ordre  
 Communauté

L'insitut, C. Fauchet  
 Les parents, J. Keller

**PLAN DE TRABAJO**  
 Escuela de \_\_\_\_\_ Nombre \_\_\_\_\_  
 del \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
 CALCULO 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84  
7 14 31  
 GRAMATICA 8 9 10 11 12 13 14  
 HISTORIA Los Mercaderías GEOGRAFIA La Costa Azul  
 FISICA - QUIMICA Transmisión de la energía CIENCIAS NATURALES Captura y estudio de un insecto  
 TEXTOS REDACTADOS 1 2 3 CONFERENCIAS La miel  
 TRABAJO MANUAL Elaboración de equipos de Borsellid  
 Gráfico personal semanal Nº 2

	Letras	Dibajo	Tareas	Calculo general	Calculo mecanico	Historia	Geografia	Conferencias	Trabajo manual	Comprension	Calculo	Chimica	Alecion	Propriedad	Conferencias
MUY BIEN															
BIEN															
BASTANTE BIEN															
PASABLE															
MAL															
MUY MAL															

En cualquier caso, el propio plan incorpora además una serie de instrumentos más estructurados que recogen los aspectos y criterios que serán tenidos en cuenta al final del proceso para calcular la calificación final.

El hecho de que los alumnos dispongan desde el primer momento de estos recursos asociados a instrumentos de evaluación permitirá desarrollar procesos de evaluación formativa a través de autoevaluaciones y coevaluaciones. Si además el docente aprovecha esta circunstancia durante las charlas tutorizadas que mantendrá con los alumnos para irles orientando en el proceso de aprendizaje y, en caso necesario, reconduciendo de forma positiva su trabajo para obtener los mejores resultados posibles, se completará el proceso formativo y de aprendizaje.

Tras finalizar el proceso de realización de tareas, los alumnos tendrán que rellenar una serie de instrumentos de autoevaluación, que posteriormente serán revisados y cumplimentados por el docente en el marco de la calificación de la unidad. Todo ello permitirá reafirmar las situaciones positivas o indicarles los aspectos que todavía podrían mejorar.

Los instrumentos utilizados pretenden evaluar diferentes aprendizajes de carácter específico (vinculados con contenidos concretos del área de Lengua Castellana), pero también de carácter transversal (vinculados con la competencia de aprender a aprender).

Para realizar una valoración efectiva de esta Competencia Clave y de las otras seis restantes (Real Decreto 126/2014, art. 2.2), en el centro se decidió que era prioritario seguir una misma línea de desarrollo de las mismas en todos los niveles de la etapa determinando qué debía saber, saber hacer y querer hacer un alumno al finalizar los cursos pares de la etapa de Educación Primaria (2º, 4º y 6º).

Se optó por esta estructura (y no por la propuesta de interniveles de tres cursos que plantea la actual LOE de 2015) al considerar que una horquilla de dos años sería más adecuada para establecer y alcanzar los distintos elementos propuestos en relación a las competencias.

En cualquier caso, se secuenciaron las siete Competencias Clave siguiendo el modelo propuesto por Pérez-Pueyo (coord.) (2013) y modificado y resumido en 2014 (web [www.grupoactitudes.es](http://www.grupoactitudes.es)), que establece indicadores de logro válidos para todas las áreas del currículo. De este modo, podemos: (a) identificar qué grado de consecución se considera óptimo para cada competencia en cada momento; (b) evaluar periódicamente el grado de desarrollo de una Competencia Clave por cada alumno desde varias áreas pero con indicadores comunes.

A modo de ejemplo, para valorar la forma en la que un alumno lleva a cabo procesos básicos de autorregulación, se tienen en cuenta los siguientes indicadores asociados a la competencia de aprender a aprender (ver tabla 69):

Tabla 69. Ejemplo de propuesta de desarrollo y secuenciación de la competencia de Aprender a aprender.

<b>COMPETENCIA</b>	Aprender a aprender		
<b>DIMENSIÓN</b>	Planificación y organización de tareas. Gestión del tiempo		
<b>NIVEL</b>	2º Primaria	4º Primaria	6º Primaria
<b>INDICADORES COMUNES A TODAS LAS ÁREAS</b>	Planifica individualmente de forma coherente actividades para realizar en dos sesiones de trabajo.	Planifica de forma coherente y acuerda con su pareja las actividades para realizar en una semana de trabajo (4 ó 5 sesiones).	Planifica de forma coherente y acuerda con su grupo las actividades planteadas para dos semanas de trabajo (unidad completa).
	Realiza de forma completa las actividades planteadas para dos sesiones de trabajo.	Realiza de forma completa actividades planteadas para una semana de trabajo (4 ó 5 sesiones).	Realiza de forma completa las actividades planteadas para dos semanas de trabajo (unidad completa).

Todos los instrumentos que se emplean aparecen incorporados en la misma hoja que el plan de autorregulación presentado anteriormente, ya sean para evaluar aprendizajes transversales, como la *Rúbrica de puntuación para la evaluación del cumplimiento del plan de autorregulación* (tabla 70); o para evaluar aprendizajes específicos, como la *Escala de valoración diferenciada para la evaluación de la caligrafía* o la *Escala numérica para evaluación de la ortografía* (tabla 71) entre otros.

Tabla 70. Rúbrica para la evaluación del cumplimiento del plan de autorregulación.

- Plan de autorregulación o de trabajo

<b>EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO</b>				
	5 puntos	3,5 puntos	1,5 puntos	0 puntos
Adecuación de la planificación de actividades	<i>Realista y previsora (se ajustó al tiempo disponible y aún sobró).</i>	<i>Realista (se ajustó al tiempo disponible).</i>	<i>Poco realista (hubo que hacer reajustes).</i>	<i>Nada realista (no fue posible cumplirla).</i>
Cumplimiento de la planificación	<i>Todos los días se cumplió con lo establecido.</i>	<i>Al menos un día no se cumplió con lo establecido.</i>	<i>Al menos dos días no se cumplió con lo establecido.</i>	<i>No se cumplió con lo establecido al menos tres días.</i>
<b>NOTA :</b>				

Cuando se inicie a los alumnos en procesos de autoevaluación o en los primeros niveles de Educación Primaria, estos instrumentos pueden sustituirse o complementarse con herramientas más gráficas que permitan además realizar coevaluaciones con instrumentos como la *“Escalera de color”* que es una escala graduada (tabla 72).

## Sistema de calificación

En este caso, al no contar en este capítulo una experiencia concreta, sino una metodología de transición hacia las metodologías activas, en busca de la autonomía del alumnado y la regulación autónoma de su aprendizaje, no se van a detallar los sistemas concretos de calificación, sino que se va a realizar una explicación general.

Tabla 71. Escalas de valoración del Plan de autorregulación

VALORACIÓN DEL CONTENIDO	
<b>Cumplimiento del plan de tareas</b>	
MUY COMPLETO: obligatorias + optativas	4
COMPLETO: obligatorias	3
CASI COMPLETO: falta alguna parte obligatoria.	2
INCOMPLETO: falta una actividad obligatoria entera.	1
MUY INCOMPLETO: Falta más de una actividad obligatoria	0
<b>Realización de las actividades</b>	
La mayor parte de las actividades están bien hechas.	3
Hay bastantes actividades bien hechas.	2
Hay bastantes actividades mal hechas	1
La mayor parte de las actividades están mal hechas.	0
<b>Corrección de las actividades</b>	
Todas las actividades están revisadas y bien corregidas.	2
Hay actividades sin corregir o mal corregidas.	1
Hay actividades sin corregir y mal corregidas.	0
<b>Enunciados</b>	
Están bien copiados	1
Hay enunciados incompletos (faltan partes importantes)	0
Falta algún enunciado completo.	0
Observaciones:	

  

VALORACIÓN DE LA PRESENTACIÓN	
<b>Márgenes</b>	
Se respetan en todo momento.	2
Se respetan a menudo, aunque también hay olvidos.	1
No se respetan (es generalizado).	0
<b>Claridad</b>	
Las actividades y títulos están separados adecuadamente	2
A veces aparece todo demasiado junto, amontonado.	1
Todo el trabajo parece demasiado junto y amontonado.	0
<b>Limpieza</b>	
Hojas cuidadas y limpias (sin borrones, sin arrugar, etc.).	2
Hojas cuidadas (hay algún fallo tachado discretamente).	1
Hojas ni cuidadas, ni limpias (borrones, tachaduras, etc.).	0
<b>Títulos</b>	
Aparecen reflejados siempre.	2
Falta alguno por reflejar.	1
No hay ninguno en el trabajo.	0
<b>Estilo y originalidad</b>	
La presentación es original y creativa; con personalidad	2
La presentación es sencilla, pero buena.	1
La presentación es muy sosa y anodina.	0
Observaciones:	

  

VALORACIÓN DE LA CALIGRAFÍA	
<b>Enlaces</b>	
La letra está enlazada (no hay letras sueltas).	2
Algunas letras se escriben separadas y otras hiladas.	1
La letra está siempre separada (no hay enlaces).	0
<b>Alineación</b>	
La letra está bien asentada sobre la línea de cuadrícula.	2
La letra a veces está fuera de la línea de cuadrícula.	1
No hay consistencia; la letra baila sobre la línea.	0
<b>Espaciado</b>	
Las letras están a una distancia adecuada.	2
A veces las letras están demasiado juntas o separadas.	1
Las letras están casi siempre muy juntas o separas.	0
<b>Tamaño</b>	
El tamaño de la letra es adecuado.	2
El tamaño de la letra a veces no es adecuado.	1
El tamaño de la letra no es el adecuado casi nunca.	0
<b>Forma</b>	
Todas las letras se escriben de manera correcta.	2
Alguna letra tiene algún error en el trazo.	1
La mayoría de las letras tienen algún error en el trazo.	0
Observaciones:	

  

VALORACIÓN DE LA ORTOGRAFÍA		
Natural	Arbitraria	Reglada
<b>Nº Total de faltas cometidas</b>		
<b>Faltas cometidas</b>		<b>Puntuación</b>
Entre ninguna y dos		10
Entre tres y cinco.		8
Entre cinco y seis.		6
Entre siete y nueve.		5
Entre diez y doce.		4
Entre doce y catorce.		2
Quince o más		0

  

VALORACIÓN GENERAL

Como se ha visto en anteriores experiencias (las presentadas por los diferentes miembros del grupo “Actitudes” en todas las etapas educativas), algunos de los instrumentos utilizados durante el proceso de evaluación formativa son los mismos que se emplean al final del proceso para dar el salto a la calificación. Esto es, un mismo instrumento puede servir para las dos cosas: para dar feedback y potenciar el proceso de aprendizaje a lo largo del trimestre o de una unidad didáctica, pero también para dar el salto a la calificación al final de una unidad didáctica o de un trimestre. En este sentido, dichos instrumentos suelen ser el único referente coherente para llegar a la calificación del alumnado. El alumnado reconoce algunos de estos instrumentos como elementos cotidianos y conocidos que se aplican de manera natural al final del proceso de aprendizaje, cuando llega el momento de traducir todo lo desarrollado y aprendido en una calificación.

Tabla 72 Escala graduada denominada “escala de color”

MI NOTA EN EL TEMA: _____		NOMBRE: _____
EJERCICIOS	Si respondes siempre de forma correcta y completa, colorea DOS cuadritos.	<div style="background-color: #008080; color: white; text-align: center; padding: 5px;">SOBRESALIENTE</div> <div style="background-color: #00A0C0; color: white; text-align: center; padding: 5px;">NOTABLE</div> <div style="background-color: #00C0E0; color: white; text-align: center; padding: 5px;">BIEN</div> <div style="background-color: #ADD8E6; color: white; text-align: center; padding: 5px;">SUFICIENTE</div> <div style="background-color: #ADD8E6; color: white; text-align: center; padding: 5px;">INSUFICIENTE</div>
	Si respondes correctamente y con esfuerzo, colorea UN cuadrito.	
	Si respondes a los ejercicios mal o sin esfuerzo, no colorees nada.	
HABLAR	Si participas en clase mucho y respetuosamente, colorea DOS cuadritos.	
	Si participas en clase poco o sin respeto casi siempre, colorea UN cuadrito.	
	Si interrumpes en clase, chillas o te quejas no colorees nada.	
ESTUDIO	Si has contestado bien todos los días, colorea DOS cuadritos.	
	Si has contestado bien la mayoría de los días, colorea UN cuadrito.	
	Si no has estudiado durante la unidad, no colorees nada.	
CUADERNO	Si tu cuaderno está perfecto (títulos, letra, etc.), colorea DOS cuadritos.	
	Si tu cuaderno está bien presentado, colorea UN cuadrito.	
	Si tu cuaderno está sucio, arrugado y mal presentado, no colorees nada.	
EXAMEN	Si has tenido 0 fallos, colorea DOCE cuadritos.	
	Si has tenido 1 fallo, colorea DIEZ cuadritos.	
	Si has tenido 2 fallos, colorea OCHO cuadritos.	
	Si has tenido 3 fallos, colorea SEIS cuadritos.	
	Si has tenido 4 fallos, colorea CUATRO cuadritos.	
	Si has tenido 5 fallos, colorea DOS cuadritos.	

Las actividades desarrolladas tanto en el marco de la evaluación formativa aparecen recogidas en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 73. Resumen de actividades aprendizaje-evaluación formativa

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos evaluación
Proporcionar autonomía al alumnado en la planificación y gestión de sus tareas personales	Tareas variadas de trabajo personal	Se realizan tutorías diarias durante las sesiones de trabajo personal	Rúbrica para la evaluación del cumplimiento del plan de autorregulación
		Se proporciona el instrumento al comienzo de la unidad	Escala de valoración para la evaluación de las actividades realizadas
			Escala de valoración para la evaluación de la presentación del cuaderno personal
			Escala de valoración para la evaluación de la caligrafía
			Escala numérica para evaluación de la ortografía

## 12.5 Principales ventajas encontradas

El enfoque de trabajo basado en los rincones de actividad y la autorregulación de los aprendizajes aplicados en Educación Primaria (Aprendizaje Autorregulado) tiene numerosas ventajas. Los propios alumnos verbalizan algunas de ellas de la siguiente manera:

1) *“Me organizo a mi gusto y si necesito cambiar algo, lo hago”*. La Autorregulación contribuye a la consecución de un ambiente democrático y auto-dirigido de aprendizaje. Permite atender los distintos ritmos de trabajo presentes en el aula, ya que proporciona libertad al alumnado para que cada uno se adapte a las tareas planificadas en función de sus capacidades, actividades extraescolares, ocupaciones o similares. Además, el proceso de aprendizaje y su secuenciación siempre son revisables y flexibles.

2) *“Trabajo más pero no me aburro”*. Este enfoque permite trabajar de manera realmente individualizada, planteando actividades específicas y adaptadas a los niveles e intereses de cada alumno, diseñando planes de autorregulación individuales que se ajustan a las necesidades correspondientes, ya sean superiores al nivel del curso o inferiores. La responsabilidad, el objeto de aprendizaje y los logros del proceso son individuales y, por tanto, adaptados totalmente al alumno.

3) *“Trabajamos con las mismas cosas pero de diferente manera”*. La Autorregulación no requiere materiales concretos o diferentes a la “metodología tradicional”. Como en el caso descrito, podemos seguir utilizando el libro de texto como material de apoyo. Asimismo, no requiere una situación inicial de aprendizaje concreta ni un enfoque globalizador ni un determinado producto final, como ocurre en otras metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos. Sin embargo, es el punto de partida para poder llegar a desarrollar estos últimos de manera adecuada y coherente con todo el alumnado.

4) *“Si tengo una duda, siempre hay alguien que me ayuda”*. El clima de seguridad y confianza no tarda mucho en conseguirse. Como el orden en el que se van realizando las actividades es individual, cuando un alumno encuentra una duda solo tiene que buscar en su entorno próximo algún compañero que ya haya realizado esa actividad en la que se ha “atascado”. El apoyo mutuo beneficia tanto al alumno que es ayudado como al que ayuda; sin embargo, en la Autorregulación no se requiere una organización social del aula concreta y a veces rígida, como sí ocurre en otras metodologías como el Aprendizaje Cooperativo. Sin embargo, como hemos comentado al inicio, una vez asumida la responsabilidad individual se comienzan a introducir pequeñas dinámicas de trabajo en parejas y en grupos de cuatro, para conseguir llegar a desarrollar del mismo modo los procesos grupales de aprendizaje.

5) *“El profe cada vez habla menos y somos nosotros los que hacemos cosas”*. Las dinámicas de autorregulación también permiten reducir el tiempo de explicación magistral a la mínima expresión, quedando vinculado éste únicamente a la presentación de los contenidos nuevos en cada unidad y dejando que el resto de contenidos de carácter cíclico se vayan trabajando de manera sistemática e individual durante la realización de las tareas. Todo ello favorece la atención individualizada porque el docente ahora sí que dispone de tiempo al haber cambiado sus funciones en el aula.

6) *“Me ayuda a conocerme un poco mejor”*. Permite desarrollar destrezas cognitivas profundas (organización, elaboración, etc.), metacognitivas (planificación, auto-observación), motivacionales (autoeficacia) y de esfuerzo y persistencia. Con la práctica, el alumno desarrolla la capacidad suficiente para organizar las tareas teniendo en cuenta lo que es capaz de hacer en un periodo concreto de tiempo o bajo unas condiciones específicas de trabajo. El aprendizaje es efectivo porque es autónomo y se alcanza a través de la reflexión y el descubrimiento.

7) *“Me gusta ser yo el que decide cuándo hago las cosas”*. La Autorregulación genera que los alumnos adquieran una mayor autonomía en la toma de decisiones. Además, el simple hecho de proporcionarles la oportunidad de tomar partido en su propio aprendizaje, diseñando su planificación de actividades o poniendo a su disposición fichas de corrección y otros materiales, desa-

rolla en el alumno un estado de seguridad que se traduce en una mayor motivación y gusto por la tarea.

8) *“No me llevo casi ninguna tarea para casa”*. Este sistema también permite utilizar el tiempo de clase de una manera mucho más eficaz, sustituyendo las correcciones colectivas por dinámicas de trabajo mucho más atractivas para los alumnos: trabajo en parejas, talleres prácticos, correcciones individuales en base a fichas del solucionario, etc. Esto tiene como consecuencia la desaparición de las habituales tareas para casa, ya que si los alumnos terminan las actividades previstas durante el tiempo de clase no será necesario realizar más tarea en clase. Esta certeza incentiva a los alumnos a aprovechar al máximo el tiempo de cada sesión (comenzando a trabajar incluso antes de que el profesor llegue al aula). De hecho, se comprueba que el proceso de aprendizaje se produce realmente en el aula y no en casa con la ayuda de los padres; situación que en aquellos niños más desfavorecidos tiene unas consecuencias negativas evidentes. Un sistema educativo justo y equitativo requiere, entre otras cosas, que el proceso de aprendizaje básico se realice en el aula para que todo el alumnado pueda recibir las ayudas que necesite.

9) *“No tengo que salir de clase para trabajar cosas distintas”*. Entre las ventajas más relevantes que presenta este sistema faltaría mencionar la mejora de la coordinación entre el profesorado especialista o de apoyo que incide en el aula y el propio tutor del grupo. De este modo, durante las sesiones de trabajo personal en las que todos los alumnos tienen tarea autoasignada, ambos docentes (tutor y especialista o apoyo) intervendrán de manera simultánea con todos los alumnos, lo que facilita su coordinación y al mismo tiempo, normaliza la situación de los alumnos con más dificultades (que ya no tienen que salir del aula para realizar un trabajo similar al que harían dentro de ella).

## 12.6 Principales problemas o inconvenientes encontrados

Sería ilógico afirmar que una metodología no tiene problemas y/o inconvenientes. No existe la metodología “panacea” y el Aprendizaje autorregulado no es una excepción.

Entre los problemas o inconvenientes que pueden y suelen aparecer durante el desarrollo de este tipo de propuestas, destacamos los siguientes:

1) El alumno se organiza de forma incoherente: concentra todo el trabajo en una única sesión, dosifica el trabajo de forma contraproducente, etc. En los primeros momentos en los que se emplee el Aprendizaje Autorregulado el docente deberá mostrarse dispuesto a aconsejar al alumno sobre la mejor manera de planificar sus actividades en el marco de su plan de autorregulación. Sin la

necesidad de “decidir por él”, el docente puede ayudarle a reflexionar (“¿Crees que te va a dar tiempo a hacer todo esto en una sola sesión?”; o, por el contrario, “Tú puedes hacer muchas más actividades en una sesión, no te infravalores”) o establecer ciertos límites y pautas, como por ejemplo: “Si decides concentrar todo el trabajo en una única sesión, ésta tiene que ser la primera de la unidad”. De este modo, si el alumno no es capaz de realizar todas las actividades en una única sesión, al término de la misma puede reestructurar su plan de trabajo.

Es importante comprender que emocionalmente un tipo de preguntas son más adecuadas que otras, dependiendo de las características de cada alumno. Es importante elegir bien.

Este primer problema es el punto de partida para iniciar el proceso de aprendizaje de la autonomía y la capacidad para valorar adecuadamente sus límites y posibilidades; verdadero objetivo de esta metodología.

2) El alumno termina todas las tareas del plan de trabajo y le sobra mucho tiempo hasta que acabe la unidad. Puede ocurrir que el alumno sea capaz de concentrar todas las actividades de la unidad en un número de sesiones inferior al resto de compañeros. En este caso, podemos limitar el número de actividades que un alumno puede seleccionar para una sesión pero, de nuevo, se estaría “frenando” el avance potencial de ese alumno.

Resulta mucho más productivo plantear al alumno la posibilidad de utilizar el tiempo que le ha sobrado para realizar actividades de anclaje (Zariquiey, 2011); es decir, actividades de profundización y/o ampliación de los contenidos trabajados durante la unidad y que resulten motivadoras para el alumnado (por los recursos que tenga que emplear, por la temática de la actividad, etc.).

En este sentido, los procesos de tutorización y explicación a otros compañeros a veces son tan interesantes o más que las propias actividades de anclaje, no sólo por el nivel de consolidación de los aprendizajes, sino por el desarrollo y la potenciación de las relaciones interpersonales y de inserción social.

3) El alumno falta un día a clase y no puede cumplir con las actividades de su plan. Si el alumno falta a clase se puede consensuar con él la forma óptima que se prefiere para realizar esas actividades: dosificarlas en varios días durante la unidad, emplear tiempo de trabajo en casa, etc. Si lo que se busca es que aprendan a asumir responsabilidades y a autorregular su aprendizaje, el proceso de decisión no es diferente al enfoque inicial de la propuesta; el alumno debe decidir qué y cuándo hacer la tarea retrasada.

4) A pesar de gestionarse “bien”, al alumno no le da tiempo de terminar todas las tareas. Si el alumno ha aprovechado el tiempo de trabajo en clase y,

pese a ello, no ha podido acabar las actividades, podemos acordar que las termine en casa. Sin embargo, si esta situación se repite recurrentemente, puede existir un error en el diseño del plan de trabajo, bien por parte del alumno a la hora de organizar las actividades o bien por parte del docente a la hora de elegir el volumen de trabajo para la unidad. Como el proceso y la herramienta son flexibles, estos pueden ser revisados tantas veces como sea necesario durante el desarrollo de la unidad o del propio curso académico. Sin embargo, si esta situación no es extensible al resto de compañeros de la clase quizá se debería valorar la posibilidad de que nos encontremos ante un problema de capacidad o de desarrollo evolutivo en el alumno. Lo bueno del plan es que puede seguir trabajándose aunque se tengan que adaptar los contenidos. Esto es lo que permite llevar a cabo procesos de inclusión reales.

5) El alumno no hace la tarea y no cumple con su plan. Conviene plantearse cuál es el motivo por el que el alumno no ha terminado la tarea. Si ha aprovechado bien su tiempo conviene intervenir de la forma que se especifica en el punto 4. Por el contrario, si el alumno no realiza la tarea por su propia voluntad (negativa, desinterés, falta de responsabilidad, etc.) deberemos poner en práctica mecanismos de mediación, reflexión y diálogo que permitan reconducir con éxito su proceso de aprendizaje teniendo claro que nadie deja de hacer aquello que le interesa, le motiva y le satisface.

6) El alumno pierde u olvida su plan de trabajo. De nuevo, las soluciones pasan por analizar con cautela la situación. Si es la primera vez que ocurre, el alumno puede volver a diseñar su plan de trabajo a bolígrafo empleando una hoja de su cuaderno sin la necesidad de proporcionarle una nueva fotocopia o directamente en su propia agenda escolar. Si esta situación ya ha ocurrido más veces debemos comprobar la causa: por ejemplo, si se realiza de forma voluntaria (el alumno pierde u olvida “queriendo” su plan de trabajo) conviene intervenir de la forma que se especifica en el punto 5. Por el contrario, si el alumno no es capaz de responsabilizarse de su plan de trabajo pero sí tiene voluntad de hacerlo, podemos establecer algunas soluciones preventivas como por ejemplo: pegar con cinta adhesiva el plan de trabajo en su mesa, evitar la salida del plan de trabajo del aula sin necesidad, etc.

7) Varios alumnos tienen dudas diferentes en un mismo momento y se encuentran trabajando contenidos distintos. Se puede establecer la pauta de que ante una duda, el alumno debe preguntar antes a un compañero que ya haya realizado esa actividad y posteriormente, en caso de no encontrar a nadie, al docente. Sin embargo, debemos acostumbrar a nuestros alumnos a establecer que a los primeros que deben preguntar es “a sí mismos”; es decir, releendo la actividad, reflexionando y verbalizando qué es lo que se solicita, releendo la explicación teórica del libro de texto, etc. Será después de esta primera “autopregunta” cuando podrán solicitar la ayuda del compañero.

8) Resulta imprescindible que el especialista atienda al alumno fuera de clase. Algún alumno puede presentar necesidades (habitualmente, de audición y lenguaje) que convienen ser tratadas de forma específica e individual fuera del aula. Según sea la situación, el docente puede diseñar la solución más productiva para el alumno en cuestión y para el resto del grupo. Por ejemplo, aprovechar la sesión para realizar actividades de repaso y consolidación; o dosificar las actividades no realizadas por el alumno en esta sesión durante el resto de la unidad; o sustituir en el plan de trabajo del alumno algunas de las actividades voluntarias por aquellas que realiza con el especialista de Audición y Lenguaje o de Pedagogía Terapéutica; etc.

9) Durante el proceso de corrección el alumno copia las soluciones que aparecen en el material autocorrectivo. En los primeros momentos de aplicación del Aprendizaje Autorregulado o ante una actividad difícil, el alumno puede hacer uso de su “picardía” para “quitarse de encima el problema” copiando las respuestas de la ficha del “solucionario”. Ante esta situación, el docente debe entender que no es nada grave que un alumno copie la solución si éste finalmente la entiende (al fin y al cabo, es a lo que habitamos a nuestros alumnos si empleamos mecanismos de corrección colectiva tipo “*que salga Andrés a la pizarra y que el resto compruebe [o copie] su respuesta desde el sitio*”).

Para evitar parcialmente estas situaciones, podemos establecer algún mecanismo como, por ejemplo, que el solucionario de actividades se encuentre en la mesa del docente. Sin embargo, será conveniente mediar y reflexionar con el alumno intentando descubrir la causa de su duda o “picardía” para intentar poner remedio lo antes posible a sus dificultades.

10) El docente no deja libertad al alumno para organizar sus tareas. La persona que suele tardar más en acostumbrarse a esta forma de trabajo es el docente. Como el papel lo aguanta todo, la autorregulación corre el riesgo de quedarse limitada a una mera declaración de intenciones y ser, finalmente, el docente el que decide por el alumno qué es “lo mejor para él”, qué recursos debe utilizar y qué tiempo debe emplear, para (valga la redundancia) “no perder tiempo”.

El ambiente democrático debe ser notable durante todo el proceso de aprendizaje y compartido por todos los miembros implicados. La intervención del docente debe ser la justa y necesaria para no confundir el ambiente democrático con la permisividad. Debe ser un acompañante, un consejero y una ayuda.

11) El alumno no consigue organizarse de forma autónoma y coherente tras varias unidades. Paciencia, no hay otra ciencia. Paciencia y tiempo. Y, sin embargo, es justo lo que aqueja un docente cualquier día de colegio... Y es

cierto: el volumen curricular en cualquier curso es tal que el docente está siempre sujeto a una puja constante entre amplitud y profundidad en la que siempre termina ganando la primera (“si nos detenemos en algo el tiempo necesario para profundizar adecuadamente, no acabaremos el temario”). Sin embargo, dar al alumno la oportunidad de acceder a la información de una forma concreta requiere autoconocimiento, recursos concretos y un tiempo prolongado. Habituarse a los alumnos a planificar su actividad de manera sistemática antes de iniciar un buen número de tareas (no sólo las cotidianas) requiere tiempo de dedicación exclusiva a esta acción. Al principio, podemos tener la sensación de estar “perdiendo el tiempo”, pero nada más lejos de la realidad. El avance posterior será tan rápido que superaremos nuestras expectativas.

En aquellos casos en los que los alumnos sigan presentando dificultades, la ayuda del docente será determinante para: (a) permitir avanzar al alumno; y (b) descubrir la causa y la solución a sus dificultades. En algunos casos, los procesos de tutorización por pares pueden ser una solución interesante y útil.

12) Al principio, los alumnos eligen un orden “copiando” al compañero más carismático o líder. No es un inconveniente como tal. El alumno aprende mejor cuando interactúa con sus iguales, lo cual es más complejo si se tienen planes de trabajo individuales. Los objetivos de aprendizaje individuales fomentan la autonomía, pero los objetivos de aprendizaje compartidos por varios alumnos facilitan el desarrollo de la motivación intrínseca. Como consecuencia, al principio observaremos planes de trabajo idénticos entre compañeros. La autoestima y las capacidades de autocritica y determinación del alumno se irán desarrollando de forma progresiva a medida que cada uno vaya conociendo de forma concreta su ritmo de trabajo lo que dará lugar a diferencias en sus posteriores planificaciones.

A la vista de estos inconvenientes (que parecen más numerosos que las ventajas) podríamos pensar que el alumno puede llegar a sentirse desubicado y quizá reticente a trabajar desde este nuevo enfoque. Pero nada más lejos de la realidad. Al contrario, hemos intentado presentar todas aquellas situaciones que se pueden producir y que, lejos de ser verdaderos problemas, sólo demuestran la flexibilidad de la propuesta al adaptarse perfectamente a las distintas necesidades y facilitando así la transferencia a las metodologías activas.

Por suerte o por desgracia, el alumno está muy acostumbrado a que “*cada maestrillo tenga su librillo*”. Sin embargo, en esta metodología, el que tiene “su librillo” es el alumno. Por eso, los resultados y el nivel de implicación del alumno suelen ser superiores a los obtenidos en cualquier otra metodología. Si bien es cierto, una vez más, para desarrollar las destrezas necesarias para obtener resultados exitosos, el empleo de la metodología debe ser coherente, compartido y pro-

longado en el tiempo. Es cierto que es difícil que la coordinación entre el profesorado sea plena por diferentes circunstancias (falta de tiempo efectivo para coordinarse, diferencias entre áreas, etc.) pero el éxito conseguido por los alumnos a la hora de emplear una metodología concreta suele ser motivo de “contagio” para el resto de los docentes con independencia del área que impartan.

## 12.7 Conclusiones

Como se ha comprobado a lo largo de este capítulo, la Autorregulación o Aprendizaje Autorregulado comprende multitud de ventajas y también algunos inconvenientes a la hora de poner en práctica técnicas asociadas a esta metodología, en este caso concretadas a través del plan de trabajo o plan de autorregulación.

El éxito de esta propuesta metodológica de transición entre los planteamientos tradicionales y las metodologías activas tiene su explicación en que, como ya adelantó Freinet, a todo el mundo le gusta elegir la forma de organizar su trabajo, aunque la elección no siempre sea ventajosa. Del mismo modo, entendemos que el alumno aprende mejor cuando interactúa con sus iguales, cuando tiene autonomía para hacerlo, cuando participa de forma activa en su proceso educativo, cuando el objeto de aprendizaje es significativo para él; en definitiva, cuando surge el deseo de aprender. Sin embargo, si entendiésemos esta propuesta como una meta caeríamos en un error evidente.

Este planteamiento supone un primer escalón hacia un aprendizaje verdaderamente autorregulado, en el que el alumno tendrá que convertirse en responsable de todo lo que comprende su proceso de aprendizaje. Con esta experiencia hemos pretendido poner de manifiesto una posible dirección a seguir y aclarar cuáles son los primeros pasos que un docente puede dar para transformar de forma efectiva los procesos de aprendizaje que ocurren en su aula.

En definitiva, se trata de aprovechar las ventajas de la metodología descrita para contribuir a la mejora del aprendizaje del alumno desde la responsabilidad, la coherencia y la autonomía, en un proceso que debe contar con un modelo de intervención educativa diseñado de forma análoga por docentes con iniciativa, interés, esfuerzo y creatividad.

## 12.8 Bibliografía:

Alonso-Tapia, J. & Panadero, E. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462.

Borras, N., Cuadras, M., & Ollé, M. (1999). La autorregulación del aprendizaje: Experiencia de la etapa de educación infantil del CEIP El Pi. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 68-70.

Décroly, O. (2007). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Madrid: Popular.

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.

Freinet, C. (1983). *Los planes de trabajo*. Barcelona: Laia.

Freinet, C. (1970). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Siglo XXI Ediciones.

García-Herrera, A. (1996). *Los usos del libro de texto en la práctica docente. Tesis de maestría*. México: DIE-CINVESTAV.

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.

Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.

Laguía, M. J. & Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela Infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (consolidada con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa). Recuperado de <http://www.B.O.E.es/buscar/act.php?id=B.O.E.-A-2006-7899>.

MEC. (1993). *Orientaciones didácticas para el segundo ciclo*. Madrid: Secretaría General Técnica.

MEPSD. (2008). *Autonomía e iniciativa personal en Educación Primaria*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca nueva.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (B.O.E., 29 de enero).

Partido-Calva, M. (2007, julio-diciembre). 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](http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/partido_libros_escuela.html)

Pérez-Pueyo, Á. (coord.). (2013). *Programar y evaluar competencias en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. B.O.E.kaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (B.O.E.. 1 de marzo).

Reynolds, W.M. & Miller, G.E. (2003). Current perspectives in educational psychology. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 3-20). Hoboken, NJ: Wiley.

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.

Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Torrano-Montalvo, F. (2004). *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*. Universidad de Navarra: Departamento de Educación.

Trilla, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Zariquiey, F. (2011). Guía para diseñar y poner en marcha una red de aprendizaje cooperativo. Colectivo Cinética. Recuperado de <http://www.colectivocinetica.es/biblioteca/>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41 (2).

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (1990). Self-regulated learning and academic achievement. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.