

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA

“San Vicente Mártir”

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL
DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UN
ALUMNO CON TDAH

PRESENTADO POR:

Jonathan Rey Pareja

TUTOR:

Dr. D. Joaquín García Sánchez

Valencia, a 25 de mayo de 2020

RESUMEN

El cambio de paradigma de una educación donde el alumno es un mero receptor de conocimientos a una educación donde el alumno es protagonista de su aprendizaje ha propiciado el aumento de interés de los investigadores y educadores por la autorregulación del aprendizaje.

Método: Búsqueda bibliográfica sobre la autorregulación del aprendizaje y los mecanismos que la conforman para el posterior diseño en consecuencia de una propuesta de intervención la cual permita desarrollar dichos mecanismos en un alumno con TDAH (Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad) de tercero de Educación Infantil. **Resultados:** La propuesta de intervención diseñada es teórica, por lo que los resultados se tendrán que comprobar en futuras investigaciones. **Conclusiones:** La capacidad de autorregular el aprendizaje de un alumno tiene una correlación con el éxito académico, la autonomía del alumno y la calidad de su aprendizaje. La propuesta de intervención diseñada esta teorizada en base al modelo cíclico de Zimmerman, por la cual cosa, aborda todos los elementos de las distintas fases consiguiendo así el desarrollo de todas las estrategias necesarias para la correcta autorregulación del aprendizaje.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje-Propuesta de intervención-Autonomía-Éxito educativo-TDAH

RESUM

El canvi de paradigma d'una educació on l'alumne és un mer receptor de coneixements a una educació on l'alumne és protagonista del seu aprenentatge ha propiciat l'augment d'interés dels investigadors i educadors per l'autoregulació de l'aprenentatge.

Mètode: Cerca bibliogràfica sobre l'autoregulació de l'aprenentatge i els mecanismes que la conformen per al posterior disseny en conseqüència d'una proposta d'intervenció la qual permeti desenvolupar aquests mecanismes en un alumne amb TDAH (Trastorn per Dèficit de l'Atenció amb Hiperactivitat) de tercer d'Educació Infantil. **Resultats:** La proposta d'intervenció dissenyada és teòrica, per la qual cosa els resultats s'hauran de comprovar en futures investigacions. **Conclusions:** La capacitat d'autoregular l'aprenentatge d'un alumne té una correlació amb l'èxit acadèmic, l'autonomia de l'alumne i la qualitat del seu aprenentatge. La proposta d'intervenció dissenyada està teoritzada sobre la base del model cíclic de Zimmerman, per la qual cosa, aborda tots els elements de les diferents fases aconseguint així el desenvolupament de totes les estratègies necessàries per a la correcta autoregulació de l'aprenentatge

Paraules clau: Autoregulació de l'aprenentatge-Proposta d'intervenció-Autonomia-Èxit educatiu- TDAH

ABSTRACT

The change of paradigm from an education where the student is a mere recipient of knowledge to an education where the student is the protagonist of his or her own learning has led to an increase in the interest of researchers and educators in self-regulation of learning.

Method: Bibliographic search on self-regulation of learning and the mechanisms that shape it for the subsequent design of an intervention proposal which allows the development of such mechanisms in a student with ADHD(Attention Deficit Hyperactivity Disorder) in third year of Preschool Education. **Results:** The designed intervention proposal is theoretical, so the results will have to be verified in future research. **Conclusions:** The ability to self-regulate a student's learning has a correlation with academic success, the student's autonomy and the quality of his learning. The proposal of intervention designed is theorized based on Zimmerman's cyclical model, by which thing, it approaches all the elements of the different phases obtaining this way the development of all the necessary strategies for the correct self-regulation of the learning.

Keywords: Self-regulation of learning-Intervention proposal-Autonomy-Success in education-ADHD

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	MARCO TEÓRICO.....	2
2.1.	Conceptualización de autorregulación.....	2
2.2.	Perspectiva histórica de los estudios sobre autorregulación.....	2
2.3.	Aspectos evolutivos del niño de infantil.....	4
2.4.	Modelo cíclico de autorregulación de Zimmerman	6
2.4.1.	Fase de planificación.....	7
2.4.2.	Fase de ejecución.	9
2.4.3.	Fase de auto-reflexión.	10
2.5.	Aprendizaje autorregulado y motivación.....	12
2.6.	Conceptualización del TDAH.....	13
2.7.	Instrumentos para evaluar la autorregulación.....	13
3.	OBJETIVOS.....	17
3.1.	General.....	17
3.2.	Específicos	17
4.	METODOLOGÍA.....	18
5.	DESARROLLO	19
5.1.	Planificación	19
5.1.1.	Relación con el currículum.	19
5.1.2.	Características del alumno.	20
5.1.3.	Temporalización.....	21
5.2.	Implementación: Programación por sesiones	21
5.2.1.	Sesión 1. Puzzle.	21
5.2.2.	Sesión 2. Cuento.....	23

5.2.3.	Sesión 3. Manualidad	24
5.2.4.	Sesión 4. Supermercado.	25
5.2.5.	Sesión 5. Hacemos galletas.	27
5.2.6.	Sesión 6. Test de la Torre de Hanoi.	28
5.3.	Evaluación.....	31
6.	CONCLUSIONES	33
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
8.	ANEXOS.....	39
8.1.	Anexo 1. Pictogramas. Planificación estratégica del puzle	39
8.2.	Anexo 2. <i>Checklist</i> . Monitorización del puzle.....	40
8.3.	Anexo 3. Rúbrica de Autoevaluación.	41
8.4.	Anexo 5. Cuento	42
8.5.	Anexo 5. Preguntas comprensión lectora.....	44
8.6.	Anexo 6. Pictogramas. Planificación estratégica comprensión lectora	45
8.7.	Anexo 7. <i>Checklist</i> . Monitorización comprensión lectora.....	46
8.8.	Anexo 8. Pictogramas. Planificación estratégica manualidad	47
8.9.	Anexo 9. <i>Checklist</i> . Monitorización manualidad.....	48
8.10.	Anexo 10. Pictogramas. Planificación estratégica supermercado	49
8.11.	Anexo 11. <i>Checklist</i> . Monitorización supermercado.....	50
8.12.	Anexo 12. Pictogramas. Planificación estratégica galletas.....	51
8.13.	Anexo 13. <i>Checklist</i> . Monitorización galletas	52
8.14.	Anexo 14. Rúbrica analítica de evaluación.....	1

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Fases y procesos de la autorregulación.....	6
Figura 2. Ejemplo de escenario.....	15
Figura 3. Ejemplo de escenario 2.....	16
Tabla 1: Cronograma.....	21

1. INTRODUCCIÓN

Un trabajo de final de grado ha de ser un proyecto original, el cual refleje los contenidos y actitudes adquiridos por el estudiante a lo largo de la carrera. Dicho trabajo pretende capacitar al alumno para la búsqueda, gestión, organización e interpretación de la información desarrollando así un pensamiento crítico, lógico y creativo del alumno.

El presente trabajo surge de las inquietudes y la vocación. Tras escuchar un podcast sobre educación, para estar en constante formación, donde se trataba la temática de la autorregulación, concretamente hablaba sobre el programa *Educación para ser* ofertado por la universidad de Murcia para los colegios con el fin de desarrollar la autorregulación de la conducta de los estudiantes. Comenzó así un proceso de indagación sobre la autorregulación de la conducta que acabó derivando en un interés por el concepto de la autorregulación de la conducta y los mecanismos que la conforman.

Al avanzar en la investigación, aumentaba la consciencia sobre la importancia y el potencial que presentaba el tema. Además, durante mi estancia en el centro de prácticas pude observar como la mayoría de alumnos mostraban un nivel pésimo de autonomía en su aprendizaje. Es por todo ello que decidí seleccionar la autorregulación del aprendizaje como el tema a tratar en mi trabajo de final de grado.

En una primera instancia, el proyecto pretendía ser una revisión bibliográfica, analizando los distintos modelos de autorregulación del aprendizaje, pero por una cuestión de tiempo acabó siendo el diseño de una propuesta de intervención con un alumno de tercero de Educación Infantil, el cual presentaba TDAH (Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad).

Para conseguir dicho objetivo, se realizó una búsqueda bibliográfica para comprender mejor en que consiste la autorregulación del aprendizaje y diseñar la propuesta de intervención en consecuencia.

2. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este marco teórico, definiremos el concepto de autorregulación, observaremos como ha sido la evolución histórica de los estudios en este campo, examinaremos los aspectos evolutivos del niño de Educación Infantil, analizaremos el Modelo cíclico de autorregulación de Zimmerman y detallaremos uno de los instrumentos empleados para la evaluación de la propuesta.

2.1. Conceptualización de autorregulación

Desde diferentes aproximaciones teóricas, se considera la autorregulación como la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas (Block y Block, 1980; Kopp, 1982; Rothbart, 1989).

Otras definiciones siguen con la misma línea, y conciben este concepto como los procesos por los cuales las personas gobiernan sistémicamente sus pensamientos, sentimientos, atención y acción para lograr sus propios objetivos (Boekaerts, Maes, y Karoly, 2005; Baumeister, y Vohs, 2004).

Atendiendo a estas definiciones, la autorregulación puede concebirse como proceso multicomponencial, multinivel, interactivo y autodirigido (Boekaerts, Maes, y Karoly, 2005).

Por lo tanto, podemos considerar la autorregulación, como la capacidad que posee la persona de controlar sus impulsos, pensamientos, emociones y acciones ante una determinada situación, con el fin de conseguir un objetivo específico.

Para comprender mejor la autorregulación, es necesario observar como han ido evolucionando los estudios en esta área.

2.2. Perspectiva histórica de los estudios sobre autorregulación

A comienzos del siglo XIX, el aprendizaje se concebía como una disciplina formal y el fracaso se atribuía a las limitaciones de la persona. Durante finales de los años 70 y principios de los 80, surge una nueva perspectiva de las diferencias individuales de los alumnos, esta nueva visión emerge a raíz de las investigaciones en metacognición y cognición social.

En los años 80 el término *Self-Regulated Learning* (SRL) (Aprendizaje autorregulado) se hizo popular. Como término general enfatizaba la autonomía y la responsabilidad de los alumnos frente a las tareas de aprendizaje, argumentando la positiva incidencia que ejercen sobre la

calidad del aprendizaje el establecimiento de objetivos, las tácticas de aprendizaje y la percepción de sí mismo y de la tarea de estudio (Trías, 2017).

Desde la década de los 80 hasta la actualidad, ha crecido significativamente el número de publicaciones especializadas que incluyen *Self Regulated Learning* en el título o en el resumen (Goetz, Nett, y Hall, 2013).

Dichas publicaciones, se encuentran centradas en ámbitos de aplicación sumamente variados. Lejos del ámbito educativo, se investiga sobre la autorregulación en: diversas adicciones, prácticas de crianza, salud mental, actividad física y deporte, exposición a la violencia y maltrato, psicología del tránsito, práctica clínica y psicopatología. (Trías, 2017).

Relacionados con la educación, encontramos varios estudios, donde la autorregulación tiene un papel clave: comprensión de textos (Spörer y Schünemann, 2014); matemáticas (Muis, Psaradellis, Chevrier, Di Leo, y Lajoie, 2015); ciencias (Andrzejewski, Davis, Shalter, Bruening, y Poirier, 2016); el éxito escolar en educación inicial (Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyatt, y Perna, 2012); el desarrollo de habilidades musicales (Varela, Abramis, y Uptis, 2014); el uso de tecnologías de la información en aula y la multitarea (Zhang, 2015); el bienestar en el ejercicio profesional docente (Mattern, y Bauer, 2014).

En líneas generales, la investigación hacia los años 90, se centra en la perspectiva constructivista de la autorregulación y en los fundamentos sociales de la educación. Este apogeo en la investigación ha venido acompañado de diferentes enfoques. Los diversos modelos comparten componentes, sobre todo, en lo referente a cómo transcurre el proceso de autorregulación.

En cada fase y dependiendo de lo que requiera la tarea de aprendizaje, se esperan una serie de actuaciones más o menos estratégicas de los discentes, que permitirán regular aspectos cognitivos y motivacionales que intervienen en la resolución de la tarea de aprendizaje. Por ejemplo, en la fase inicial o preparatoria de la actividad de aprendizaje, acciones tales como situar las metas de aprendizaje, interpretar los objetivos, analizar la tarea y planificar de manera entusiasta y estratégica su resolución, muestran efectiva contribución de la autorregulación al aprendizaje de acuerdo con un enfoque socio-cognitivo de este concepto (Boeckaerts, 2002; Pintrich y De Groot, 2000, Zimmerman, 2002).

. Patrick y Middleton (2002) analizan diversos modelos teóricos desde los que se aborda la autorregulación del aprendizaje y destacan que en cualquier caso, sin desconocer las diferencias conceptuales, a la hora de explicar el comportamiento del estudiante durante una tarea de

aprendizaje se distinguen tres componentes de la acción autorregulada a los cuáles dan mayor o menor relevancia: (a) el sujeto que realiza la acción de regulación: (b) el objeto al que se dirige la regulación y (c) los medios por los cuáles se realiza la regulación. En definitiva, la autorregulación del aprendizaje comprende muchos aspectos que han sido estudiados de manera separada y esta tendencia parece continuar. Comprendida como un proceso activo, cíclico, recurrente, que involucra la motivación, la conducta y el contexto, es realmente un reto para la investigación y, en la práctica, se dificulta abarcarla en su integridad (Patrick y Middleton, 2002).

Como se ha podido observar, el interés en este campo está en auge y son numerosos los estudios que surgen para intentar aumentar el conocimiento en esta área.

2.3. Aspectos evolutivos del niño de infantil

Siguiendo las teorías de distintos autores, observaremos cuales son los aspectos cognitivos y emocionales, así como aspectos relevantes de la personalidad, del niño en esta etapa.

La teoría del cognitivismo de Piaget, citado por Palacios, Marchesi y Coll (2004), nos indica que el desarrollo de las funciones cognitivas en la persona se produce cuando pasa de una estructura dada a otra estructura de ámbito superior. Piaget denomina estadio a cada una de estas estructuras mentales propias, con capacidades y adquisiciones que lo diferencian de los otros.

Piaget, citado por Palacios, Marchesi y Coll (2004), explica que el aprendizaje es un proceso de asimilación y acomodación al ambiente en el que vive. La asimilación supone la integración de nueva información a las estructuras de conocimiento actuales de la persona. Por su parte la acomodación implica una reorganización de la información presente en las estructuras cognitivas del ser humano.

Se puede afirmar pues, que el niño va aprendiendo porque va captando el sentido a sus experiencias, con los objetos y las personas que le rodean y va organizando progresivamente sus procesos mentales con la finalidad de ir solucionando los problemas con los que se enfrenta.

Siguiendo a Piaget, citado por Palacios, Marchesi y Coll (2004), hacia los dos años el niño desarrolla la capacidad de representar objetos por medio de un significante y consigue así pensar en lo primero a partir de lo segundo. Es lo que se denomina función simbólica o semiótica y su aparición marca el inicio de un nuevo estadio. El siguiente estadio es el preoperacional, de los dos a los seis años. En él, la inteligencia se considera verbal o intuitiva, con representación

mental. La función simbólica, entendida como la capacidad de evocar situaciones u objetos ausentes, se manifiesta a través de la imitación diferida o en ausencia del modelo; de la imagen mental, del juego simbólico, del dibujo y, finalmente, se consolida con el lenguaje. Los niños en esta etapa son capaces de asociar fenómenos o situaciones con relaciones lógicas de causa-efecto, dentro de su pensamiento *mágico* y todavía egocéntrico, es decir, son capaces de pensar en el efecto de las acciones sin necesidad de llevarlas a cabo. En esta etapa el juego adquiere progresivamente un carácter creativo y simbólico, no persigue una adaptación a lo real, sino que es una manifestación del *yo* en la que éste se expresa mediante símbolos de creación propia, lo que favorece el equilibrio afectivo y el desarrollo cognoscitivo.

Atendiendo a lo que nos indica Watson (19568) el desarrollo de la personalidad se puede dividir en distintas fases y el niño de tres a seis años se encuentra en la etapa del personalismo, la cual se puede dividir en tres sub-fases con las siguientes características:

- Fase de oposición (o negativismo). El niño descubre su *yo* y siente la necesidad de reafirmarlo, para ello tiende a oponerse a los demás tensando las relaciones. El desarrollo del lenguaje posibilita la utilización de pronombres personales y que se refiera a sí mismo en primera persona en lugar de tercera persona como ocurría antes. Esta actitud de oposición constante y sistemática, cumple su papel de fortalecer el *yo* y conduce a un cambio de actitud.
- Fase de gracia (de los tres a los cuatro años). Busca conseguir el afecto de los demás, para ello *seduce* a los demás mediante sus gestos, palabras y acciones. Esto no garantizan su admiración y afecto incondicionales, por ello, surge la siguiente fase.
- Fase de imitación de los modelos adultos (de los cuatro a los cinco años). Empieza a imitar las características de las personas que admira, especialmente de aquellos a quienes se es más semejante, buscando garantizar su aprobación y afecto, e identificándose con ellos.

En cuanto a la evolución de su desarrollo afectivo, siguiendo los planteamientos de Bisquerra (2011) cabe destacar que en esta etapa el niño va a ir progresivamente desde la vinculación afectiva, apego, hacia el adulto, padre o madre, hacia una interacción con sus iguales, con sus compañeros. Este desplazamiento del apego se ve posibilitado por el aumento de las experiencias e interacciones en diferentes entornos sociales, sobre todo el entorno escolar. Dichas

experiencias les hará interiorizar una imagen y un concepto de sí mismo y al mismo tiempo, adquirirán una valoración del propio concepto que transmiten las personas importantes a lo largo de su relación diaria.

2.4. Modelo cíclico de autorregulación de Zimmerman

Dada las características y la extensión del presente trabajo, analizaremos el modelo cíclico de autorregulación de Zimmerman, ya que este es el más estudiado y relevante en el área de la autorregulación. Dicho modelo será en base al cual elaboraremos la propuesta didáctica.

El modelo de Zimmerman fue expuesto por primera vez en el año 2000, en este primer modelo se presentan las distintas fases y los subprocesos que componen cada fase (Zimmerman, 2000). En la última revisión realizada al modelo (Zimmerman y Moylan 2009) (Figura 1) se han añadido más procesos en la fase de ejecución y se ha realizado una definición más específica de los procesos presentes y cómo interactúan.

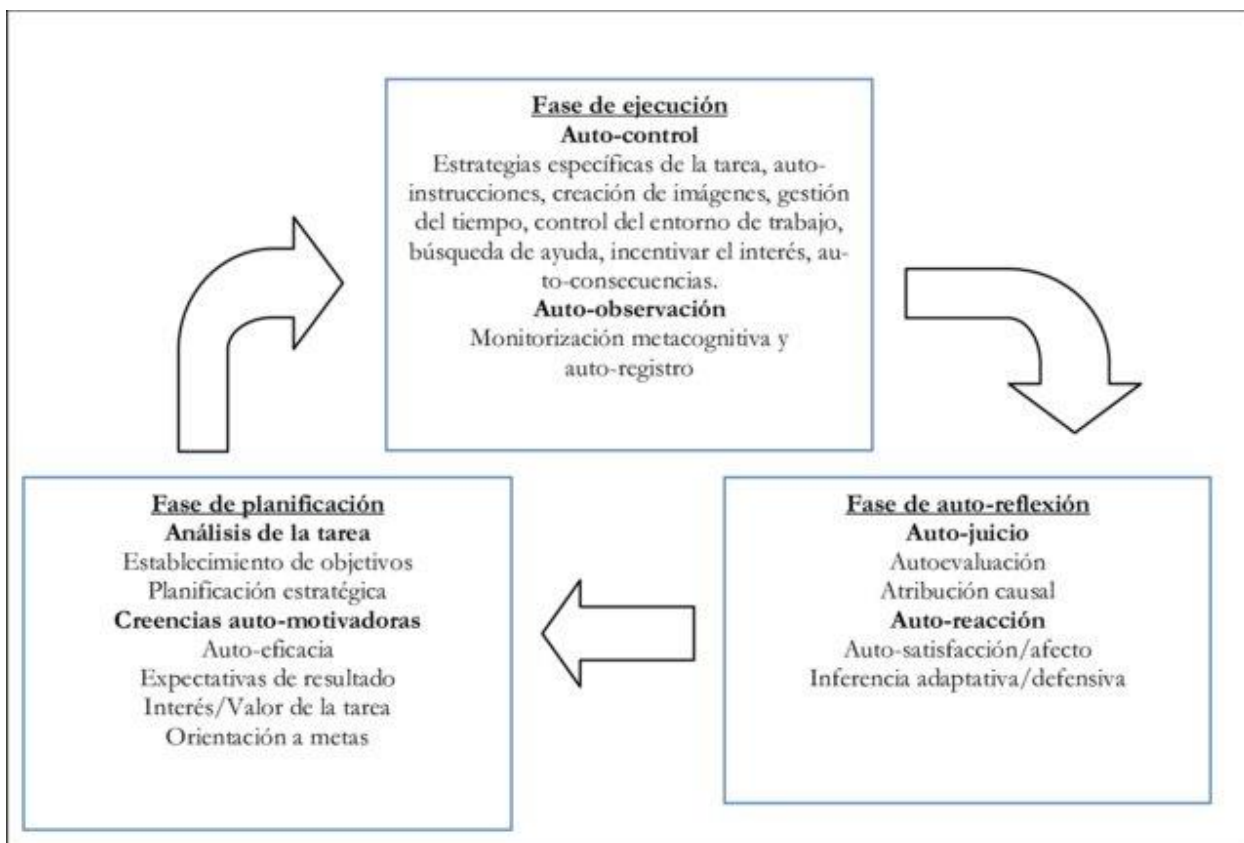


Figura 1. Fases y procesos de la autorregulación.

Fuente. Zimmerman y Moylan (2009).

2.4.1. Fase de planificación.

En esta fase inicial, el alumno afronta por primera vez la tarea. De acuerdo con Zimmerman y Moylan (2009), el alumno analiza la tarea, valora su capacidad para completarla con éxito, establece metas y planifica, por lo tanto, el interés que presente el alumno ante la tarea es clave para conseguir el éxito en esta fase. Como podemos observar (Figura 1) el alumno realiza dos acciones en esta fase:

Por un lado, analiza las características de la tarea, fragmentándola en elementos más pequeños y, a partir del conocimiento previo, se establece una estrategia personal para su ejecución (Zimmerman y Moylan, 2009). Establecer objetivos y planificar estratégicamente es fundamental para que el proceso sea autorregulado. El alumno establece sus objetivos a partir de dos variables: los criterios de evaluación y el nivel de perfección que quiere alcanzar (Winne y Hadwin, 1998). El primer factor a la hora de establecer los objetivos son los criterios de evaluación, estos son los estándares bajo los que se evaluará la actividad a realizar. La problemática surge, cuando los alumnos desconocen dichos criterios. Aclarar estos criterios ha demostrado tener un efecto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos (AlonsoTapia y Panadero, 2010; Andrade y Valtcheva, 2009; Jonsson, 2013; Panadero y Jonsson, 2013). El segundo factor que influye es el nivel de perfección. Un alumno puede ser consciente que para conseguir buenos resultados tiene que esforzarse en consecuencia, pero, aunque un alumno conozca los criterios con los que va a ser evaluado, si su interés por la tarea es bajo, se conformará con un resultado mediocre. Estudios como el de Mills y Blankstein (2000), o Bieling et al (2003), muestran una correlación positiva entre el nivel de perfección y el esfuerzo.

En lo referido a la planificación estratégica, ésta consistiría en la elaboración de un plan de acción y en la elección de las estrategias que permitan conseguir el éxito en la tarea. Como indica Zimmerman (2008), la planificación es el proceso autorregulatorio por excelencia y el mayor predictor del éxito que se tendrá en la tarea: cuanto mayor sea el tiempo de planificación, mejores serán los resultados.

En resumen, el análisis de la tarea confluyen la planificación y la autorregulación, pero estos factores se ven afectados por una serie de variables que los controlan: creencias, valores, interés y metas. Dichas variables personales, sostienen y generan la motivación para realizar una actividad, interactuando entre sí para dar como resultado el nivel y tipo de motivación que el alumno presentará ante la tarea (Zimmerman y Moylan, 2009).

Dentro de las creencias, caben destacar las expectativas de autoeficiencia, estas expresan las creencias que tiene un individuo sobre su capacidad para realizar una tarea. Si la persona considera que no es capaz de realizar la tarea su motivación disminuirá, dado que no se esforzará anticipando que va a fracasar (Pajares, 2008).

En segundo lugar, están las expectativas de resultado, que expresan la creencia sobre la posibilidad de éxito en una determinada tarea (Zimmerman, 2011). Se observa la misma dinámica que con las expectativas de autoeficiencia, si el alumno presenta bajas expectativas de resultado, piensa que no va a tener éxito, no se esforzará, pero si cree que va a tener éxito estará más motivado y utilizará las estrategias necesarias.

En tercer lugar, encontramos el interés y valor de la tarea, estas variables agilizan el comienzo de la tarea. Por un lado, el valor de la tarea hace referencia a la importancia que tiene la tarea para la consecución de los objetivos personales del alumno. Si el alumno percibe la tarea como útil aumentará su interés, al mismo tiempo, su motivación para realizar la tarea y aprender aumentarán (Wigfield, Hoa, y Lutz Klauda, 2008). Debido a esto, es fundamental que el docente, diseñe actividades que presenten una utilidad para la vida de los alumnos, y que al presentar dicha actividad, hagan referencia a la utilidad. Por otro lado, encontramos el interés, que consiste en el deseo de realizar una tarea (Hulleman, Durik, Schweigert y Harackiewicz, 2008; Renninger y Hidi, 2011). El interés puede ser tanto personal, dado a través del significado que la tarea tiene para esa persona, o situacional, dado por las características de la tarea (Renninger, Hidi y Krapp, 1992).

En cuarto lugar, tenemos la orientación a metas, esta puede ser definida como las creencias que los alumnos mantienen sobre los propósitos de su aprendizaje. Zimmerman no añadió esta variable a su modelo hasta la revisión del mismo. Sin embargo, encontramos otros autores como Pintrich (2000), el cual ha sido el investigador que más hincapié ha hecho sobre la importancia de esta variable. Podemos encontrar evidencias empíricas que demuestran que los alumnos con metas de aprendizaje eligen y emplean estrategias que llevan a aprendizajes más profundos, realizan procesos de reflexión más avanzados, se recuperan antes de fracasos académicos y presentan un mayor interés intrínseco por las tareas (Grant y Dweck, 2003; Harackiewicz, Barron, y Elliot, 1998).

Estas cuatro variables están interrelacionadas e interactúan durante el proceso de autorregulación. Su relevancia para la tarea es crucial ya que determinan el movimiento inicial.

Su importancia es tal que, dependiendo del grado y tipo de motivación resultante, la forma en que las personas autorregulan su conducta y el grado en que lo hacen son completamente distintos (Zimmerman, 2008, 2011).

2.4.2. Fase de ejecución.

Esta es la fase en la cual se realiza la actividad. Durante la ejecución es clave que el discente mantenga la concentración y emplee las estrategias de aprendizaje adecuadas, para así, mantener el interés y la motivación, y para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Siguiendo a Zimmerman y Moylan (2009) los dos procesos principales en esta fase son la auto-observación y el auto-control y para conseguirlos se emplean varias estrategias que expondremos a continuación.

La auto-observación implica que el alumno sea consciente de lo que está haciendo, si lo está haciendo correcta o erróneamente, para entonces, modificar o no su conducta. Para que dicha auto-observación sea óptima, el alumno puede realizar dos tipos de acciones una de carácter cognitivo y la otra consistente en usar una ayuda externa. En primer lugar, tenemos la auto-monitorización, esta consiste en comparar lo que se está realizando con algún tipo de criterio, para así, poder valorar su ejecución (Winne y Hadwin, 1998). Consistiría pues, en un proceso similar a la auto-evaluación, pero en lugar de al finalizar el trabajo, durante la realización del mismo.

En segundo lugar, encontramos el auto-registro. Esto consistiría en la codificación de las acciones llevadas a cabo durante la fase de ejecución (Winne y Hadwin, 1998). Se trata de una estrategia de aprendizaje que permitiría monitorizar para así, a posteriori, reflexionar sobre los pasos que ha tomado para completar la tarea. Esta acción le permitirá al alumno ser consciente de situaciones y acciones que normalmente pasaría por alto.

El autocontrol, consiste en mantener la concentración y el interés durante la actividad. Conseguir esto es complejo, pero para ello, podemos emplear una serie de estrategias metacognitivas. A continuación expondremos seis estrategias metacognitivas y dos motivacionales.

Si la persona es consciente de los objetivos, puede emplear una serie de estrategias específicas que le permitan conseguir total o parcialmente dichos objetivos.

Dar órdenes o instrucciones auto-dirigidas sobre la tarea a realizar. A esta estrategia se le denomina auto-instrucciones, y este tipo de verbalizaciones han demostrado mejorar el aprendizaje de los alumnos (Schunk, 1982)

El discente también puede crear imágenes mentales, esto le permitirá organizar la información y fijar la atención. Esta estrategia favorece el aprendizaje y la memorización (Zimmerman, 2011).

La gestión del tiempo es una estrategia clave. Si el alumno no gestiona correctamente su tiempo, creará una conciencia de ausencia de tiempo para finalizar la tarea, la cual influirá negativamente en sus expectativas de autoeficiencia y en su motivación.

En quinto lugar encontramos el control del entorno de trabajo. Un buen ambiente de trabajo, con el menor número de distracciones y que facilite el desarrollo de la tarea, permitirá controlar el interés y la atención.

Pedir ayuda. En el desarrollo de la tarea pueden surgir bloqueos y para solucionarlos la mejor opción puede ser pedir ayuda. Pese a que una primera instancia parezca que pedir ayuda denota un fracaso en el desarrollo del proceso autorregulatorio, se produce todo lo contrario. Se trata de un excelente indicador de autorregulación, precisamente, son los alumnos con bajo rendimiento los más reacios a pedir ayuda, dado que no saben qué, cuándo y cómo preguntar, temiendo no parecer competentes (Zimmerman y Moylan, 2009). Por otra parte, se puede dar el abuso de pedir ayuda, esto denotaría una forma de evasión del trabajo. Para que la búsqueda de ayuda sea una actividad positiva para el aprendizaje, el alumno debe tener como intención aprender de la respuesta y no evadir la actividad (Newman, 2008)

Dentro de las estrategias motivacionales, encontramos incentivar el interés. Esto consiste en dirigirse mensajes a uno mismo que recuerden los objetivos y las metas.

Por último, el alumno puede emplear la estrategia de pensar en las auto-consecuencias. Esta estrategia aumenta la sensación de progreso a través de auto-elogios y auto-recompensas

2.4.3. Fase de auto-reflexión.

Nos encontramos en la última fase del modelo, en esta fase el alumno valora el trabajo realizado y justifica su éxito y su trabajo. Dependiendo de la atribución dada, el alumno puede experimentar una serie de emociones que repercutirán en su motivación y en su capacidad de autorregulación. En esta fase se producen pues dos procesos, el auto-juicio y la auto-reacción.

En el auto-juicio, el alumno valora su desempeño en la actividad. Esta fase se compone de auto-evaluación y atribuciones causales (Zimmerman y Moylan, 2009)

La autoevaluación consiste en la valoración que realiza el alumno de su trabajo en función de los criterios de calidad y el nivel de perfección que haya fijado para la actividad (Panadero,

2011). Si el profesor establece, conjuntamente con el alumno, los criterios al inicio de la actividad, facilitará la autoevaluación del trabajo y la corrección de errores. Cabe recalcar la importancia en este proceso de los objetivos que se fijó el alumno al comienzo de la actividad, así como sus niveles de exigencia. Por ejemplo, dos alumnos con los mismos criterios de evaluación y trabajos semejantes en calidad, valoran de forma diferente sus logros en consecuencia de sus objetivos y niveles de exigencia.

Las atribuciones causales son las explicaciones que el alumno se da a sí mismo sobre el resultado del trabajo. Sin importar el resultado, el alumno intentará atribuir la responsabilidad del resultado a distintos factores: suerte, habilidad, esfuerzo, entre otros factores.

Atribuir causas al éxito o fracaso de la tarea genera una serie de emociones que influyen en que el alumno modifique sus expectativas de autoeficiencia y de resultado. (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2011). A esta respuesta se le denomina auto-reacción. La persona reacciona emocional y cognitivamente. Si los alumnos consiguen aprender a valorar sus éxitos y fracasos como ocasiones para mejorar, pueden llegar a controlar las atribuciones que realizan, controlando así sus emociones (Schunk, 2008). Debido a esto, como indican Zimmerman y Moylan (2009), cabe considerar dos procesos englobados en la auto-reacción: auto-satisfacción/afecto e inferencia adaptativa/defensiva.

La auto-satisfacción, son las reacciones afectivas y cognitivas que el discente genera, relacionadas con la forma en la que se juzga (Zimmerman & Moylan, 2009). Las actividades que producen sentimientos positivos aumentan la motivación en tareas futuras, mientras que las que generan sentimientos negativos llevan a una evitación de la actividad (Pintrich, 2000).

El otro proceso que se da es el de las inferencias adaptativas o defensivas. Si se produce una inferencia adaptativa, el deseo de volver a realizar la tarea se mantiene, empleando las mismas estrategias o modificándolas para obtener mejores resultados, mientras que si se hace una inferencia defensiva, el alumno intentara evitar la tarea para no sentir un nuevo fracaso.

Finalizando, como observamos en el modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje, actividad autorregulatoria es cíclica y se retroalimenta, dado que el alumno tiene en cuenta el resultado de una actividad cuando planifica una próxima ejecución (Zimmerman, 2011). Es por ello, que las emociones, las atribuciones y las inferencias afectarán a las variables explicadas en la fase de planificación, variables como las expectativas de autoeficiencia, expectativas de resultados, interés y valor de la tarea, y orientación a metas.

2.5. Aprendizaje autorregulado y motivación

El aprendizaje autorregulado según el modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje está compuesto por una variedad de factores interconectados que determinan su desarrollo (Zimmerman y Moylan 2009). Dentro de estos factores, la motivación tiene un papel crítico. Por ejemplo, durante la fase de planificación, cuando el estudiante decide porque realizar una actividad y cuanto esfuerzo poner en la realización de la misma, sus motivaciones e intereses entran en la decisión (Zimmerman y Moylan 2009). Si el estudiante no le encuentra valor a la tarea de aprendizaje, le dedicarán menos tiempo a planificar y establecer metas. Además, las expectativas de resultado del estudiante juegan un papel importante durante las fases de planificación y ejecución (Zimmerman, 2000).

Diferentes estudios han mostrado que la auto-eficacia y el uso de estrategias de autorregulación tienen un efecto positivo recíproco (Klassen et al, 2009; Tan et al, 2008). A mayor creencia de auto-eficacia, mayor uso de estrategias de autorregulación y el uso de estrategias de autorregulación lleva a un aumento de la creencia de auto-eficiencia (Pajares, 2008).

Durante la fase de ejecución los alumnos están constantemente reflexionando sobre la importancia y el sentido de la tarea que está realizando. Es por ello, que la motivación intrínseca y la voluntad guiarán el esfuerzo y la persistencia durante la ejecución de la tarea, así como, el uso de estrategias de autorregulación.

Por último, las atribuciones causales, determinarán si el estudiante se mostrará motivado a realizar actividades semejantes en un futuro y a emplear estrategias de autorregulación similares.

En resumen, si los estudiantes están motivados para aprender, invertirán más tiempo y aplicarán las estrategias de autorregulación apropiadas y, al emplear estas estrategias de forma exitosa, estarán más motivados a realizar tareas de aprendizaje (Zimmerman, 2000).

2.6. Conceptualización del TDAH

Dado que la propuesta de intervención diseñada va a ser llevada a cabo con un alumno con Trastorno por Déficit de Atención (TDAH), es necesario conceptualizar este término.

El TDAH es uno de los trastornos de la conducta más comunes en la infancia y en la adolescencia y sus síntomas más característicos son la impulsividad, la hiperactividad y la falta de atención (Christiansen, Hirsch y König, 2015).

Este trastorno se desarrolla en la infancia, los hombres son más propensos a sufrirlo que las mujeres y suele derivar en fracaso social y académico (Wilens and Spencer, 2010).

Las causas exactas del TDAH siguen siendo desconocidas, pero se sabe que los factores genéticos y ambientales influyen en el desarrollo del trastorno (Christiansen, Hirsch y König, 2015).

2.7. Instrumentos para evaluar la autorregulación

Evaluar la autorregulación del aprendizaje en Educación Infantil, como nos indica Jacob, Dörrenbächer y Perels (2019), presenta cuatro dificultades asociadas: los alumnos de Educación Infantil presentan un nivel limitado de lectura y escritura, presentan una frágil memoria para los eventos pasados y esto puede impedir el recuerdo retrospectivo del conocimiento de la estrategia, presentan un bajo cumplimiento de la prueba para las instrucciones estándar y realizan juicios erróneos sobre su rendimiento.

Atendiendo a estas dificultades y a intentos anteriores de desarrollar instrumentos de medida del aprendizaje autorregulado Jacob, Dörrenbächer y Perels (2019) diseñaron y validaron un test directo cuantitativo para investigar el aprendizaje autorregulado en Educación Infantil. El test consiste en una historia donde un personaje ficticio, *Lennie the lion* (Lennie el león), se encuentra ante problemas cotidianos e intenta resolverlos empleando diferentes estrategias. Los alumnos tienen que ayudar a *Lennie* en tiempo *real* en la planificación, ejecución y reflexión de la forma de actuar de acuerdo con un objetivo global ya dado. Los alumnos tendrán que valorar la utilidad de las estrategias de solución propuestas por *Lennie* ante las distintas dicotomías en un formato de respuesta, *no muy beneficioso* o *muy beneficioso* para el objetivo del protagonista, seleccionando la cara feliz o la cara triste.

La herramienta de medida diseñada por Jacob, Dörrenbächer y Perels (2019) captura los siguientes parámetros del aprendizaje autorregulado: planificación, usar conocimientos previos,

enfrentarse a distractores, auto-eficacia, monitorización de la tarea, auto-motivación, emplear descansos, auto-evaluación y atribuciones causales.

El test de Jacob, Dörrenbächer y Perels (2019), consta de veinticuatro ítems y el resultado de la prueba se obtiene sumando uno a los aciertos (el niño selecciona la cara feliz en una conducta que se corresponda al aprendizaje autorregulado y la cara triste en una conducta que no se corresponda con las estrategias de aprendizaje regulado) y restando un punto por cada fallo (selecciona la cara feliz en una conducta que no se corresponde con el aprendizaje autorregulado y selecciona la cara triste en una conducta que sí se corresponde).

El test original se encuentra en inglés, por lo tanto se le tendrá que leer al niño en castellano, y consta de un número muy elevado de páginas, por lo cual solo se mostrarán algunos ejemplos en el trabajo.

En el primer escenario (Figura 2), se observa la dicotomía entre tomar un breve descanso y después seguir trabajando o seguir trabajando sin tomarse dicho descanso. Dependiendo de la respuesta del alumno al seleccionar la cara contenta o triste comprobaremos si ha adquirido o no la estrategia de parar y respirar y, después, seguir trabajando o no.

En el segundo escenario (Figura 3), encontramos otra dicotomía, en este caso es si una vez realizado el producto final revisa o no dicho producto contrastándolo con una muestra. Según la respuesta comprobaremos si ha adquirido o no la estrategia correspondiente de autorregulación del aprendizaje.



Lennie sits down at the craft table and makes the school cone.

But phew, that takes a long time!

F5 How can Lennie manage to finish the school cone?



5a Lennie takes a little break and takes a deep breath. Then he continues thinking.



5b Lennie does not take a break. He's tired, but without a break it does not take so long



Figura 2. Ejemplo de escenario.

Fuente. Jacob, Dörrenbächer y Perels (2019)



Finally, Lennie made it. The school cone for his friend is ready!

F10 What is Lennie going to do next?

10a Lennie doesn't check if his school cone looks right. He quickly puts it aside and goes to play.

10b Lennie compares his school cone to the school cone in the handcraft book: both school cones look similar. That's why he thinks he made his school cone right.

Figura 3. Ejemplo de escenario 2

Fuente. Jacob, Dörrenbächer y Perels (2019)

3. OBJETIVOS

El proyecto llevado a cabo contiene un objetivo general principal y una serie de objetivos específicos que ayudan a consolidar dicho objetivo.

3.1.General

El presente trabajo tiene como objetivo general:

- Diseñar una propuesta de intervención para la enseñanza de estrategias de autorregulación del aprendizaje.

3.2.Específicos

Los objetivos específicos de este trabajo son:

- Exponer al alumno como monitorizar su tarea
- Mostrar al alumno como planificar estratégicamente la actividad que va a realizar.
- Diseñar herramientas para que el alumno se auto-evalúe.
- Introducir al alumno en el control de la atención
- Trabajar con el alumno las autoinstrucciones

4. METODOLOGÍA.

En primer lugar se mantuvo una reunión con el director del proyecto para determinar la temática del trabajo y las pautas a seguir para la elaboración del mismo. Tras esta primera reunión se han mantenido varias reuniones periódicas, tanto de forma online como presencial, donde se ha ido guiando el desarrollo del trabajo y se han aportado correcciones que han permitido la finalización del mismo.

El proyecto llevado a cabo es una propuesta de intervención educativa. Como nos indica Barraza (2010), una propuesta de intervención educativa es una estrategia de planificación y actuación profesional que permite a los agentes educativos realizar un proceso de indagación solución constituido por las siguientes fases: planificación, implementación y evaluación.

La investigación teórica, se ha realizado buscando en las bases de datos Research Gate, Google académico y EBSCO introduciendo los términos: *aprendizaje autorregulado, desarrollo evolutivo, autoevaluación, monitorización de la tarea* y más términos que han permitido documentar el trabajo, se ha procedido al diseño teórico de una propuesta de intervención sobre la autorregulación del aprendizaje con un alumno de tercero de Educación Infantil.

Se trata de una investigación mixta, ya que los datos que se obtienen de forma cuantitativa, mediante el test de Jacob, Dörrenbächer y Perels (2019) y de forma cualitativa, mediante la observación empleando una rúbrica analítica de elaboración propia (ver Anexo 14).

Dicha propuesta de intervención está justificada legalmente en base a la competencia aprender a aprender y en futuras investigaciones, cuando la situación mejore, se llevara a cabo en el aula como estaba planeado para cuantificar los resultados y comprobar el éxito o fracaso del programa.

5. DESARROLLO

En el desarrollo de la propuesta de intervención se abarcarán las tres fases de este tipo de propuestas: planificación, implementación y evaluación.

5.1. Planificación

La fase de planificación comprende la selección de la preocupación y el diseño de la solución (Barraza, 2010).

La problemática observada, es el rendimiento y el desarrollo negativo de un alumno con TDAH. La solución pensada es el diseño de una propuesta para trabajar estrategias de autorregulación del aprendizaje. Previo a desarrollar la propuesta, se relacionará esta con el currículum, se explicarán las características del alumno sobre el que recae la preocupación y se expondrá el cronograma que se ha planificado.

5.1.1. Relación con el currículum.

Atendiendo a lo que nos indica el BOE Orden ECD/65/2015 sobre la adquisición de competencias clave en la educación, concretamente, sobre la competencia aprender a aprender:

- Esta competencia es esencial para el aprendizaje permanente del alumno en los distintos contextos.
- Se caracteriza por la habilidad de iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.
- En cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la competencia de aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje, esto desembocaría en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.
- Esta competencia incluye una serie de conocimientos y destrezas que requieren la reflexión y toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje.
- Incluye conocimientos sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje.

Citando este mismo documento, el BOE Orden ECD/65/2015 nos indica que:

Todo este conocimiento se vuelca en destrezas de autorregulación y control inherentes a la competencia de aprender a aprender, 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. 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. (pág. 6997)

Como hemos podido observar, la enseñanza de estrategias de autorregulación es clave para el correcto desarrollo de la competencia aprender a aprender, dado que es necesario un conocimiento de los propios procesos de aprendizaje y el desarrollo de una destreza que permita controlar el propio aprendizaje.

5.1.2. Características del alumno.

Por razones de confidencialidad a partir de ahora pasaremos a llamar al alumno al que se le va a realizar la propuesta de intervención Juan.

Juan es un niño de cinco años de etnia gitana que pertenece a una familia de bajo nivel socio-económico. Tiene un hermano mayor diagnosticado con autismo el cual muestra una conducta muy violenta contra los miembros de la familia. Juan fue escolarizado con tres años y su nivel de absentismo ha sido bajo. Cuando fue escolarizado en primero de Educación Infantil mostraba una conducta extremadamente agresiva y disruptiva, por exponer algunos ejemplos de dicha conducta: se desnudaba completamente y comenzaba a correr alrededor del patio, mordía tanto a los docentes como a los compañeros, no se dejaba tocar y más comportamientos que dificultaban su correcto desarrollo.

Juan fue llevado a un psiquiatra el cual le diagnosticó TDAH y proporcionó al centro y a la familia pautas y guías para tratar con el alumno. Con la ayuda del centro, la familia llevó a Juan a atención temprana y gracias a ello ha ido mejorando su comportamiento de manera notable: ya no se desnuda, se muestra afectivo y deja que le toquen, y es menos agresivo. En la actualidad sigue asistiendo a una sesión semanal de estimulación temprana y la tutora recibe apoyo de la PT (pedagoga terapéutica) para conseguir una educación inclusiva y que el alumno se pueda desarrollar al máximo de su potencial. Pese al gran avance de Juan, existen aún muchos problemas de conducta que dificultan su desarrollo: se disocia con extremada facilidad, no es

capaz de cerrar los ojos cuando se realiza una relajación, no puede mirar fijamente cuando se le está diciendo algo y si algún alumno transgrede una norma le agrede físicamente.

A modo de conclusión, la mejora de Juan ha sido sustancial, pero sigue mostrando algunos problemas graves e incluso una cierta involución en los últimos meses. El alumno no sabe leer y solo sabe escribir copiando palabras, por lo que estos factores se han tenido en cuenta en el diseño de la propuesta de intervención.

5.1.3. Temporalización.

Establecer una temporalización óptima es vital para el éxito de una propuesta didáctica. La propuesta de intervención se llevara a cabo en tres semanas, con dos sesiones semanales de cuarenta y cinco minutos siguiendo el siguiente organigrama (ver Tabla 1)

Tabla 1: Cronograma

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Sesión 1			Sesión 2	
Sesión 3			Sesión 4	
Sesión 5			Sesión 6	

Fuente: Elaboración propia

5.2. Implementación: Programación por sesiones

Las sesiones incluyen actividades multifacéticas, la idea es que el niño aprenda el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje no de una forma abstracta, sino, empleándolas para completar actividades motivadoras y accesibles para el niño.

5.2.1. Sesión 1. Puzzle.

Objetivos: Planificar estratégicamente, monitorizar la tarea, realizar autoinstrucciones, auto-evaluarse, controlar la atención

Material: Puzzle

Duración: 45 minutos

Desarrollo de la sesión: Al ser la primera sesión la ayuda proporcionada por parte del profesor será más elevada, esto implica que mediante el dialogo hará ver al alumno cual es el camino correcto. En esta sesión el alumno tendrá que completar un puzzle de cuarenta y ocho piezas y para hacerlo tendrá que seguir las siguientes fases de autorregulación del aprendizaje:

Fase de planificación: Mediante pictogramas (ver Anexo 1) se le mostraran al alumno la planificación estratégica necesaria para resolver el puzle: girar las piezas, colocar las esquinas, colocar los bordes, fijarse en la imagen de la portada y comprobar que el puzle está bien hecho. El alumno tendrá que ir ordenando los pictogramas en el orden correcto y explicar por qué coloca cada pictograma en dicha posición consiguiendo así que sea consciente de los pasos a seguir para realizar con éxito la actividad.

Fase de ejecución: Mediante el modelaje, se le expondrá al alumno, como en sesiones anteriores, como realizar autoinstrucciones. El docente cogerá otro puzle y lo irá completando a la vez que realiza auto instrucciones, es decir, dice los pasos que va a seguir y orientaciones, para que el alumno pueda observar como se hace. A continuación, el alumno procederá a completar el puzle y el docente irá diciendo las autoinstrucciones en voz alta, es decir nombrando los pasos mientras el alumno la va completando. Después, se incitará al alumno a que sea él el que realice autoinstrucciones, diciendo en voz alta, los pasos que va dando. Para monitorizar la tarea tendrá que realizar una *checklist* (ver Anexo 2) que le permitirá ver si va realizando los pasos que había planificado previamente, es decir, si previo a empezar el puzle ha girado todas las piezas bocarriba, si después ha colocado las esquinas, si a continuación ha completado los bordes, si se fija en la imagen para saber que va bien y si comprueba el resultado final. Dado que el alumno no sabe leer ni escribir, el docente le irá leyendo la *checklist* y el alumno indicará si lo está haciendo o no verbalmente y después procederá a marcar con una x la casilla correspondiente. Si el alumno se distrae, se le pedirá, para que aprenda a controlar su atención, que realice tres respiraciones profundas guiadas y se diga me voy a seguir esforzando. Se le hará ver al alumno que no pasa nada por distraerse, que lo importante es ser consciente de que se ha distraído. En las primeras sesiones lo más probable es que el alumno no sea consciente que se distrae, por lo que, mediante el diálogo se le hará saber que se ha distraído, que no pasa nada, que haga tres respiraciones profundas guiadas y continúe.

Fase de auto-reflexión: Una vez completado el puzle, se le dará al alumno una rúbrica de autoevaluación de cinco ítems (ver Anexo 3) donde el alumno tendrá que indicar, pintando la cara contenta si bien, la cara neutra si regular y la cara triste si mejorable, como ha realizado las siguientes acciones: organizar correctamente el pictograma para planificar lo que iba a hacer, mantener la atención y cuando se distraía ser consciente y retomar la tarea, ir comprobando si

hacia los pasos que había planificado, si el resultado final es bueno y si ha realizado autoinstrucciones.

5.2.2. Sesión 2. Cuento

Objetivos: Planificar estratégicamente, monitorizar la tarea, auto-evaluarse, controlar la atención y realizar autoinstrucciones.

Duración: 45 minutos

Material: Folio, pinturas

Desarrollo de la sesión: En esta segunda sesión se le explicará al alumno que se la va a contar un cuento (ver Anexo 5), se ha elegido un cuento con el que el alumno ya está familiarizado, se le realizarán unas preguntas (ver Anexo 6) para comprobar si ha entendido el cuento y realizará un dibujo del cuento. Se seguirán las fases de la autorregulación del aprendizaje para que el alumno realice con éxito la actividad

Fase de planificación: Se le preguntará al alumno que considera que tiene que hacer para comprender mejor el cuento. A continuación, mediante pictogramas (ver Anexo 6) se le mostraran al alumno la planificación estratégica necesaria para comprender mejor el cuento, contestar a las preguntas y realizar correctamente el dibujo: escuchar atentamente, repetir e imitar cuando el profe lo diga, pensar antes de contestar y pensar antes de hablar. El alumno tendrá que ir ordenando los pictogramas en el orden correcto y explicar porque coloca cada pictograma en dicha posición consiguiendo así que sea consciente de los pasos a seguir para realizar con éxito la actividad.

Fase de ejecución: Para monitorizar la tarea tendrá que realizar una *checklist* (ver Anexo 7) que le permitirá ver si va realizando los pasos que había planificado previamente, es decir, si escucha atentamente, si repite e imita cuando el docente se lo indica, si piensa antes de contestar y si piensa antes de dibujar. Dado que el alumno no sabe leer ni escribir, el docente le irá leyendo la *checklist* y el alumno indicará si lo está haciendo o no verbalmente y después procederá a marcar con una x la casilla correspondiente. Si el alumno se distrae, se le pedirá, para que aprenda a controlar su atención, que realice tres respiraciones profundas guiadas y se diga me voy a seguir esforzando. Se le hará ver al alumno que no pasa nada por distraerse, que lo importante es ser consciente de que se ha distraído. En las primeras sesiones lo más probable es que el alumno no sea consciente que se distrae, por lo que, mediante el diálogo se la hará saber que se ha distraído, que no pasa nada, que haga tres respiraciones profundas guiadas y continúe.

Cuando tenga que hacer el dibujo, mediante el modelaje, se le expondrá al alumno, como en la sesión anterior, como realizar autoinstrucciones. El docente comenzará a dibujar a la vez que realiza auto instrucciones, es decir, dice los pasos que va a seguir y orientaciones, para que el alumno pueda observar como se hace. A continuación, el alumno procederá a dibujar y el docente irá diciendo las autoinstrucciones en voz alta, es decir nombrando los pasos mientras el alumno la va completando. Después, se incitará al alumno a que sea él el que realice autoinstrucciones, diciendo en voz alta, los pasos que va dando.

Fase de auto-reflexión: Una vez completado, se le dará al alumno una rúbrica de autoevaluación de cinco ítems (ver Anexo 3) donde el alumno tendrá que indicar, pintando la cara contenta si bien, la cara neutra si regular y la cara triste si mejorable, como ha realizado las siguientes acciones: organizar correctamente el pictograma para planificar lo que iba a hacer, mantener la atención y cuando se distraía ser consciente y retomar la tarea, ir comprobando si hacía los pasos que había planificado, si el resultado final es bueno y si ha realizado autoinstrucciones.

5.2.3. Sesión 3. Manualidad

Objetivos: Planificar estratégicamente, monitorizar la tarea, realizar autoinstrucciones, autoevaluarse, controlar la atención.

Material: Piezas de la manualidad y pegamento.

Duración: 45 minutos.

Desarrollo de la sesión: En esta sesión se realizará una manualidad con el alumno siguiendo las fases de la autorregulación del aprendizaje. Al alumno se le darán las piezas necesarias para la manualidad ya cortadas y él tendrá que manipularlas para conseguir el resultado final.

Fase de planificación: Mediante pictogramas (ver Anexo 8) se le mostrará al alumno la planificación estratégica necesaria para completar la manualidad: ordenar las piezas encima de la mesa, doblar y pegar la cartulina roja para formar el cuerpo del búho, pegar la cola, pegar las plumas y por último pegar las alas y los ojos. Como en las sesiones anteriores, el alumno tendrá que ir ordenando los pictogramas correctamente y explicar por qué coloca cada pictograma en dicha posición consiguiendo así que sea consciente de los pasos a seguir para realizar con éxito la actividad.

Fase de ejecución: Mediante el modelaje, se le expondrá al alumno, como en sesiones anteriores, como realizar autoinstrucciones. El docente cogerá otra manualidad y lo irá

completando a la vez que realiza auto instrucciones, es decir, dice los pasos que va a seguir y orientaciones, para que el alumno pueda observar como se hace. A continuación, el alumno procederá a completar la manualidad y el docente irá diciendo las autoinstrucciones en voz alta, es decir nombrando los pasos mientras el alumno la va completando. Después, se incitará al alumno a que sea él el que realice autoinstrucciones, diciendo en voz alta, los pasos que va dando. Para monitorizar la tarea, el alumno tendrá que completar una *checklist* (ver Anexo 9) que le permitirá ver si va realizando los pasos que había planificado previamente, es decir, si ordena las piezas sobre la mesa, si dobla y pega el cuerpo del búho lo primero, si a continuación pega la cola, después pega las plumas y por último pega las alas y los ojos. Dado que el alumno no sabe leer ni escribir, el docente le irá leyendo la *checklist* y el alumno indicará si lo está haciendo o no verbalmente y después procederá a marcar con una x la casilla correspondiente. . Si el alumno se distrae, se le pedirá, para que aprenda a controlar su atención, que realice tres respiraciones profundas guiadas y se diga me voy a seguir esforzando. Se le hará ver al alumno que no pasa nada por distraerse, que lo importante es ser consciente de que se ha distraído.

Fase de auto-reflexión: Una vez completado la manualidad, se le dará al alumno una rúbrica de autoevaluación de cinco ítems (ver anexo 3) donde el alumno tendrá que indicar, pintando la cara contenta si bien, la cara neutra si regular y la cara triste si mejorable, como ha realizado las siguientes acciones: organizar correctamente el pictograma para planificar lo que iba a hacer, mantener la atención y cuando se distraía ser consciente y retomar la tarea, ir comprobando si hacía los pasos que había planificado, si el resultado final es bueno y si ha realizado autoinstrucciones.

5.2.4. Sesión 4. Supermercado.

Objetivos: Planificar estratégicamente, monitorizar la tarea, realizar autoinstrucciones, autoevaluarse y controlar la atención.

Material: Alimentos de plástico, caja registradora de juguete, monedas de juguete un euro y dos euros, una cesta de juguete, folio, lápiz y colores.

Duración: 45 minutos.

Desarrollo de la sesión: En esta sesión se le dictará al alumno la siguiente lista de la compra: cinco manzanas, tres panes, un pescado, dos huevos y tres zanahorias. Conforme se le dicte, tendrá que dibujar el alimento y el número que le corresponda al lado. Después, irá buscando por

la clase los alimentos para añadir el número exacto a la cesta y por último tendrá que pagar lo que le indique el profesor. Para completar la actividad con éxito el alumno llevara a cabo las fases de la autorregulación del aprendizaje.

Fase de planificación: Mediante pictogramas (ver Anexo 10) se le mostraran al alumno la planificación estratégica necesaria para completar la actividad con éxito: escuchar y apuntar lo que le diga el maestro, buscar los alimentos fijándose en la lista, contar para coger el número de alimentos exactos y contar para pagar lo que el docente le indique. Como en las sesiones anteriores, el alumno tendrá que ir ordenando los pictogramas correctamente y explicar por qué coloca cada pictograma en dicha posición consiguiendo así que sea consciente de los pasos a seguir para realizar con éxito la actividad.

Fase de ejecución: Mediante el modelaje, se le expondrá al alumno, como en sesiones anteriores, como realizar autoinstrucciones. El docente simulará que realiza la actividad a la vez que realiza auto instrucciones, es decir, dice los pasos y orientaciones que va a seguir, para que el alumno pueda observar como se hace. A continuación, el alumno procederá a realizar la actividad y el docente irá diciendo las autoinstrucciones en voz alta, es decir nombrando los pasos y orientaciones mientras el alumno la va completando. Después, se incitará al alumno a que sea él el que realice autoinstrucciones, diciendo en voz alta, los pasos y orientaciones que se va dando. Para monitorizar la tarea, el alumno tendrá que completar una *checklist* (ver Anexo 11) que le permitirá ver si va realizando los pasos que había planificado previamente, es decir, si dibuja el alimento que se le indica y pone el número correcto al lado, si se fija en la lista para recordar que alimentos tiene que comprar, si cuenta el número de alimentos que coge y si cuenta el dinero para pagar lo que corresponde. Dado que el alumno no sabe leer ni escribir, el docente le irá leyendo la *checklist* y el alumno indicará si lo está haciendo o no verbalmente y después procederá a marcar con una x la casilla correspondiente. . Si el alumno se distrae, se le pedirá, para que aprenda a controlar su atención, que realice tres respiraciones profundas guiadas y se diga me voy a seguir esforzando. Se le hará ver al alumno que no pasa nada por distraerse, que lo importante es ser consciente de que se ha distraído.

Fase de auto-reflexión: Una vez completado la actividad, se le dará al alumno una rúbrica de autoevaluación de cinco ítems (ver Anexo 3) donde el alumno tendrá que indicar, pintando la cara contenta si bien, la cara neutra si regular y la cara triste si mejorable, como ha realizado las siguientes acciones: organizar correctamente el pictograma para planificar lo que iba a hacer,

mantener la atención y cuando se distraía ser consciente y retomar la tarea, ir comprobando si hacía los pasos que había planificado, si el resultado final es bueno y si ha realizado autoinstrucciones.

5.2.5. Sesión 5. Hacemos galletas.

Objetivos: Planificar estratégicamente, monitorizar la tarea, realizar autoinstrucciones, autoevaluarse y controlar la atención.

Material: 2 plátanos, 100 gramos de avena, 20 gramos de cacao en polvo, un tenedor de plástico, una batidora manual, un delantal y un cuenco.

Duración: 45 minutos.

Desarrollo de la sesión: En esta sesión se le enseñará al alumno como hacer galletas siguiendo una receta. Se le dirán los pasos a seguir y se le proporcionarán los ingredientes exactos para no realizar el paso de pesar ingredientes. Al encontrarse ya en la quinta sesión de la propuesta de intervención, el alumno tendrá que enfrentarse a una tarea más compleja, la cual presenta más pasos y la guía por parte del docente, si el alumno ha adquirido las estrategias en sesiones anteriores, se debería ver reducida. Para completar la receta con éxito el alumno llevará a cabo las fases de la autorregulación del aprendizaje.

Fase de planificación: Mediante pictogramas (ver Anexo 12) se le mostraran al alumno la planificación estratégica necesaria para completar la actividad con éxito, estos pasos son los pasos de la propia receta que el docente le habrá explicado anteriormente: pelar los plátanos, triturar los plátanos con un tenedor, añadir el cacao, añadir la avena, remover con la batidora manual hasta crear una masa y dar forma de galleta con las manos. Como en las sesiones anteriores, el alumno tendrá que ir ordenando los pictogramas correctamente y explicar por qué coloca cada pictograma en dicha posición consiguiendo así que sea consciente de los pasos a seguir para realizar con éxito la actividad.

Fase de ejecución: Dado que ya se encuentra en una de las últimas sesiones se incitará al alumno, desde un principio, a que sea él el que realice autoinstrucciones, diciendo en voz alta, los pasos y orientaciones que se va dando. Si se observa que el alumno no emplea la estrategia se le recordará. Para monitorizar la tarea, el alumno tendrá que completar una *checklist* (ver Anexo 13) que le permitirá ver si va realizando los pasos que había planificado previamente, es decir, si ha pelado los plátanos, los ha triturado con un tenedor, ha añadido el cacao en polvo, ha añadido

avena, ha removido con una batidora manual y le ha dado forma de galleta. Dado que el alumno no sabe leer ni escribir, el docente le irá leyendo la *checklist* y el alumno indicará si lo está haciendo o no verbalmente y después procederá a marcar con una x la casilla correspondiente. Se espera una cierta iniciativa por parte del alumno a la hora de monitorizar lo que va haciendo y que, por tanto, no tenga que ser guiado completamente por el docente. Una vez complete los pasos se meterán las tarea en la nevera y se dejarán enfriar para que se solidifiquen y se las pueda comer después. Se espera que el alumno sea consciente de que si se distrae, tiene que realizar tres respiraciones profundas y se diga: me voy a seguir esforzando. Si se observa que el alumno no emplea la estrategia se le recordará.

Fase de auto-reflexión: Una vez completado la actividad, se le dará al alumno una rúbrica de autoevaluación de cinco ítems (ver Anexo 3) donde el alumno tendrá que indicar, pintando la cara contenta si bien, la cara neutra si regular y la cara triste si mejorable, como ha realizado las siguientes acciones: organizar correctamente el pictograma para planificar lo que iba a hacer, mantener la atención y cuando se distraía ser consciente y retomar la tarea, ir comprobando si hacía los pasos que había planificado, si el resultado final es bueno y si ha realizado autoinstrucciones.

5.2.6. Sesión 6. Test de la Torre de Hanoi.

Objetivos: Planificar estratégicamente, monitorizar la tarea, realizar autoinstrucciones, autoevaluarse y controlar la atención.

Material: Torre de Hanoi, folios, lápices y colores.

Duración: 45 minutos.

Desarrollo de la sesión: En esta, el alumno tendrá que realizar el Test de La Torre de Hanoi con tres discos. El test de la torre de Hanoi como nos explica Rovira (2013) se puede realizar en cualquier tipo de población, adaptando la dificultad en consecuencia.

El material necesario para realizarlo (Figura 3) son tres estacas colocadas en una base y varias fichas de distintas dimensiones. El número de fichas varía según la dificultad que se le quiera dar al test.



Figura 3: Test de las Torres de Hanoi

Fuente: Rovira (2013)

El objetivo del Test de las Torres de Hanoi es trasladar la torre de discos de una configuración inicial a una configuración final dada por el instructor. Esta prueba consta de tres condicionantes que restringen los movimientos que puede hacer o no la persona. El primero, es que no se puede colocar un disco de mayor tamaño encima de uno de menor tamaño. El segundo, implica que solo se pueden realizar movimientos en el mismo orden que los discos están colocados. El último condicionante, es que los discos siempre tienen que estar sobre uno de los tres ejes, es decir, la persona que realiza el test no se los puede quedar en la mano.

La puntuación en el test la determina el número de errores y la cantidad de tiempo empleado para resolver el problema.

Al encontrarse en la última sesión de la propuesta de intervención, el alumno tendrá que enfrentarse a la tarea más compleja y la guía y ayuda por parte del profesor será lo más reducida posible, ya que se espera que el alumno haya adquirido las estrategias de autorregulación del aprendizaje en sesiones anteriores y las ponga en práctica en esta prueba final.

Fase de planificación: Mediante dibujos, el alumno se apuntará las acciones que no puede realizar y como tiene que quedar la torre,.: no puedo colocar un disco de mayor tamaño encima de

uno de menor tamaño, solo puedo realizar movimientos en el mismo orden que los discos están colocados, no me puedo quedar discos en la mano y la torre tiene que acabar así.

Fase de ejecución: Dado que se encuentra en la última sesión se espera que el alumno realice autoinstrucciones desde un principio y se espera también que el alumno vaya verbalizando los pasos que va dando voz baja generando un pensamiento-guía. Si se observa que el alumno no emplea la estrategia se le recordará. Para monitorizar la tarea, el alumno tendrá el dibujo que ha realizado previamente en la fase de planificación que le permitirá ver si va cumpliendo las normas que había establecido previamente, es decir, si realiza movimientos en el mismo orden que los discos están colocados, si no se queda discos en la mano, si no coloca un disco de mayor tamaño encima de uno de menor tamaño. Se espera una cierta iniciativa por parte del alumno a la hora de monitorizar lo que va haciendo y que, por tanto, no tenga que ser guiado completamente por el docente, sino, que sea lo más autónomo posible. Por último, se espera que el alumno sea consciente de que si se distrae, tiene que realizar tres respiraciones profundas y se diga: me voy a seguir esforzando. Si se observa que el alumno no emplea la estrategia se le recordará.

Fase de auto-reflexión: Una vez completado la actividad, se le dará al alumno una rúbrica de autoevaluación de cinco ítems (ver Anexo 3) donde el alumno tendrá que indicar, pintando la cara contenta si bien, la cara neutra si regular y la cara triste si mejorable, como ha realizado las siguientes acciones: organizar correctamente el pictograma para planificar lo que iba a hacer, mantener la atención y cuando se distraía ser consciente y retomar la tarea, ir comprobando si hacía los pasos que había planificado, si el resultado final es bueno y si ha realizado autoinstrucciones.

5.3. Evaluación

La evaluación puede ser definida como una fase de control, donde se analiza tanto el proceso realizado, los resultados y las causas de dichos resultados además ha de ser útil, factible, ética y exacta (Mora, 2004)

La evaluación se haría atendiendo a dos parámetros diferentes. En primer lugar, se irá evaluando a lo largo de la propuesta de intervención, mediante la observación y teniendo como guía una rúbrica analítica (ver Anexo 16), los ítems que mide la rúbrica diseñada se corresponden con los objetivos específicos del proyecto: monitorización de la tarea, control de la atención, planificación estratégica, autoevaluación y autoinstrucciones. Una rúbrica analítica se emplea cuando el desempeño que se le pide al alumno requiere de diferentes criterios, este tipo de rúbricas ofrecen además un alto grado de retroalimentación con el alumno. Otras ventajas que presentan este tipo de rúbricas son que: describen cualitativamente el nivel de desempeño, fijan de manera más efectiva las expectativas, hacen que la evaluación sea más objetiva y promueven la responsabilidad del alumno. Esta rúbrica aportará unos datos cualitativos a la investigación

En segundo lugar, se le realizará al alumno el test de Jacob, Dörrenbächer y Perels (2019), como se ha indicado ya en el marco teórico, el test consiste en una historia donde un personaje ficticio, *Lennie the lion* (Lennie el león), se encuentra ante problemas cotidianos e intenta resolverlos empleando diferentes estrategias. Los alumnos tienen que ayudar a *Lennie* en tiempo *real* en la planificación, ejecución y reflexión de la forma de actuar de acuerdo con un objetivo global ya dado. El test captura los siguientes parámetros del aprendizaje autorregulado: planificación, usar conocimientos previos, enfrentarse a distractores, auto-eficacia, monitorización de la tarea, auto-motivación, emplear descansos, auto-evaluación y atribuciones causales. Para esta investigación, se han seleccionado los escenarios que miden los objetivos que se pretenden conseguir: monitorización, control de la atención, autoinstrucciones, planificación estratégica y auto-evaluación.

Estos dos instrumentos podremos determinar si el alumno ha adquirido las estrategias de la autorregulación del aprendizaje, en que estrategias ha adquirido y que aspectos habrá que reforzar en futuras intervenciones. El emplear dos instrumentos, uno cualitativo y el otro cuantitativo, permitirá conseguir una evaluación más útil, factible, ética y exacta.

Dado que la autorregulación del aprendizaje es un proceso cíclico es muy relevante para su desarrollo que el alumno sea competente en cada una de sus fases, ya que el éxito en una fase tendrá repercusión en las otras.

6. CONCLUSIONES

En la educación actual se suele hacer mucho hincapié en la competencia Aprende a aprender, pero a la hora de diseñar propuestas no se suele tener en cuenta lo que verdaderamente se requiere para que el alumno sea autónomo en su aprendizaje y se reduce dicha competencia a una mera búsqueda de información en el mejor de los casos. Desarrollar dicha competencia requiere que el alumno sea consciente de los procesos implicados en el aprendizaje, para que así sea capaz de autorregular su aprendizaje y consiga realmente aprender a aprender.

La propuesta de intervención diseñada pretende que el alumno adquiriera las estrategias de planificación, monitorización, autoinstrucciones, control de la conducta y autoevaluación.

La capacidad de autorregular el aprendizaje de un alumno tiene una correlación con el éxito académico, la autonomía del alumno y la calidad de su aprendizaje.

Esta propuesta de intervención estaba diseñada para ser llevada a cabo en un centro específico con un alumno específico, pero dada las circunstancias actuales no se ha podido producir, por la cual cosa, todo el proceso ha tenido que ser teorizado.

En futuras investigaciones se llevará a la práctica la propuesta de intervención aplicando la evaluación nombrada con el objetivo de comprobar el grado de consecución de los objetivos que presenta y realizar las modificaciones pertinentes a la propuesta en función de los resultados.

Destacar que pese a la gran importancia que ha cobrado la autorregulación del aprendizaje en las líneas de investigación actuales, pocas son las investigaciones que buscan la implementación de una propuesta de intervención sobre dicho concepto. Gran parte de las investigaciones se centran en la teoría de los procesos que conforman la autorregulación, por la cual cosa, si la propuesta de intervención diseñada en este proyecto fuera exitosa representaría un avance en este campo de investigación y contribuiría al diseño de propuestas de intervención más refinadas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Tapia, J., y Panadero, E. (2010). *Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning*. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 385-397.

Andrade, H., y Valcheva, A. (2009). *Promoting learning and achievement through self-assessment*. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.

Andrzejewski, C. E., Davis, H. A., Shalter Bruening, P., y Poirier, R. R. (2016). *Can a selfregulated strategy intervention close the achievement gap? Exploring a classroom-based intervention in 9th grade earth science*. *Learning and Individual Differences*, 49, 85–99.

Barraza, A. (2010). *Propuesta de Intervención Educativa*. Universidad Pedagógica de Durango, Méjico.

Baumeister, R., y Vohs, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of Self-Regulation. Research, theories, and applications*. New York: Guilford Press.

Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., y Antony, M. M. (2003). *Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom*. *Personality and Individual Differences*, 35, 163-178.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional*. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brower, 100-105.

Block, J.H., y Block, J. (1980). *The Role of Ego-control and Ego-Resiliency in the Organization of Behavior*. En W.A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on Child Psychology* (Vol. 13, pp.39-101). Hillsdale, NJ:Earlbaum

BOE Orden ECD/65/2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 29 de enero de 2015.

Boeckaerts, M. (2002). *Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach*. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.

Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). *Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention*. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231.

Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., y Perna, A. (2012). *Factor structure of self-regulation in preschoolers: testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(3), 386–404.

Dinsmore, D., Alexander, P., y Loughlin, S. (2008) *Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning*. Educational Psychology Review, 20, 391–409.

Goetz, T., Nett, U. E., & Hall, N. C. (2013). *Self-Regulated Learning*. In N. C. Hall y T. Goetz (Eds.), *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Bingley: Emerald Group. 123-160.

Grant, H., y Dweck, C. S. (2003). *Clarifying achievement goals and their impact*. Journal of Personality and Social Psychology, 85(3), 541-553.

Hanna Christiansen Oliver Hirsch Anika König Ricarda Steinmayr Bernd Roehrlé , (2015), *Prevention of ADHD related problems: a universal preschool program*, Health Education, Vol. 115 Iss 3/4 pp. 285 - 300

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., y Elliot, A. J. (1998). *Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?* Educational Psychologist, 33(1), 1-21.

Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A., y Harackiewicz, J. M. (2008). *Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis*. Journal of Educational Psychology, 100(2), 398-416.

Jacob, L., Dörrenbächer, S., & Perels, F. (2019). A Pilot study of the Online Assessment of Self-Regulated Learning in Preschool Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 115-126.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., y Rajani, S. (2008). *Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination*. Contemporary Educational Psychology, 33(4), 915–931.

Kopp, C.B. (1982). *Antecedents of Self-Regulation: A developmental perspective*. Developmental Psychology, 18, 199-214.

Magno, C. (2009). Assessing and developing self-regulated learning. *The Assessment Handbook*, 1, 24-26.

Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5(1), 61-78

Mattern, J., y Bauer, J. (2014). *Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context*. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58–68.

Mills, J. S., y Blankstein, K. R. (2000). *Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students*. *Personality and Individual Differences*, 29, 1191-1204.

Muis, K. R., Psaradellis, C., Chevrier, M., Di Leo, I., y Lajoie, S. P. (2015). *Learning by preparing to teach : Fostering self-regulatory processes and achievement during complex mathematics problem solving*. *Journal of Educational Psychology*. 1-10

Newman, R. S. (2008). *The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning*. In D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 315-318

Pajares, F. (2008). *Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning*. In D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. 111-168.

Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (2004). *Desarrollo psicológico y Educación*. Alianza Editorial.

Panadero, E. (2011). *Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics*. (Ph.D.), Universidad Autónoma de Madrid, España.

Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). *The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review*. *Educational Research Review*, 9(0), 129-144.

Patrick, H. y Middleton, M. (2002). *Turning the Kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens*. *Educational Psychologist*, 37(1), 27 – 39.

Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

Renninger, K. A., y Hidi, S. (2011). *Revisiting the conceptualization, measurement and generation of interest*. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.

Renninger, K. A., Hidi, S., y Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.

- Rothbart, M. K. (1989). *Temperament in Childhood: A Framework*. In G. Kohnstamm, J. Bates, y M. K. Rothbart, (Eds.), *Temperament in childhood*. Chichester. England: Wiley.
- Rovira, S, I. (2013). Test de la Torre de Hanoi: ¿qué es y qué mide? Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/inteligencia/test-torre-de-hanoi>
- Schunk, D. H. (1982). *Verbal self-regulation as a facilitator of childrens achievement and self-efficacy*. *Human Learning*, 1(4), 265-277.
- Schunk, D. H. (2008). *Attributions as motivators of self-regulated learning*. In D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 245-266.
- Spörer, N., y Schünemann, N. (2014). *Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading*. *Learning and Instruction*, 33, 147–157.
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y. F., Huan, V. S., et al. (2008). *Correlates of academic procrastination and students' grade goals*. *Current Psychology*, 27(2), 135–144.
- Trias, D. (2017). *Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos*. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Varela, W., Abrami, P. C., y Upitis, R. (2014). *Self-regulation and music learning: A systematic review*. *Psychology of Music*, 44(1), 1–20.
- Wallon, H. (1968). *La evolución psicológica del niño*. Crítica.
- Wigfield, A., Hoa, L. W., y Lutz Klauda, S. (2008). *The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors*. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 169-195.
- Wilens, T.E. and Spencer, T.J. (2010), “Understanding attention-deficit/hyperactivity disorder from childhood to adulthood”, *Postgraduate Medicine*, Vol. 122, pp. 97-109.
- Winne, P. H., y Hadwin, A. F. (1998). *Studying as self-regulated engagement in learning*. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* Hillsdale, NJ: Erlbaum. 277-304.
- Zhang, W. (2015). *Learning variables, in-class laptop multitasking and academic performance : A path analysis*. *Computers & Education*, 81, 82–88.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

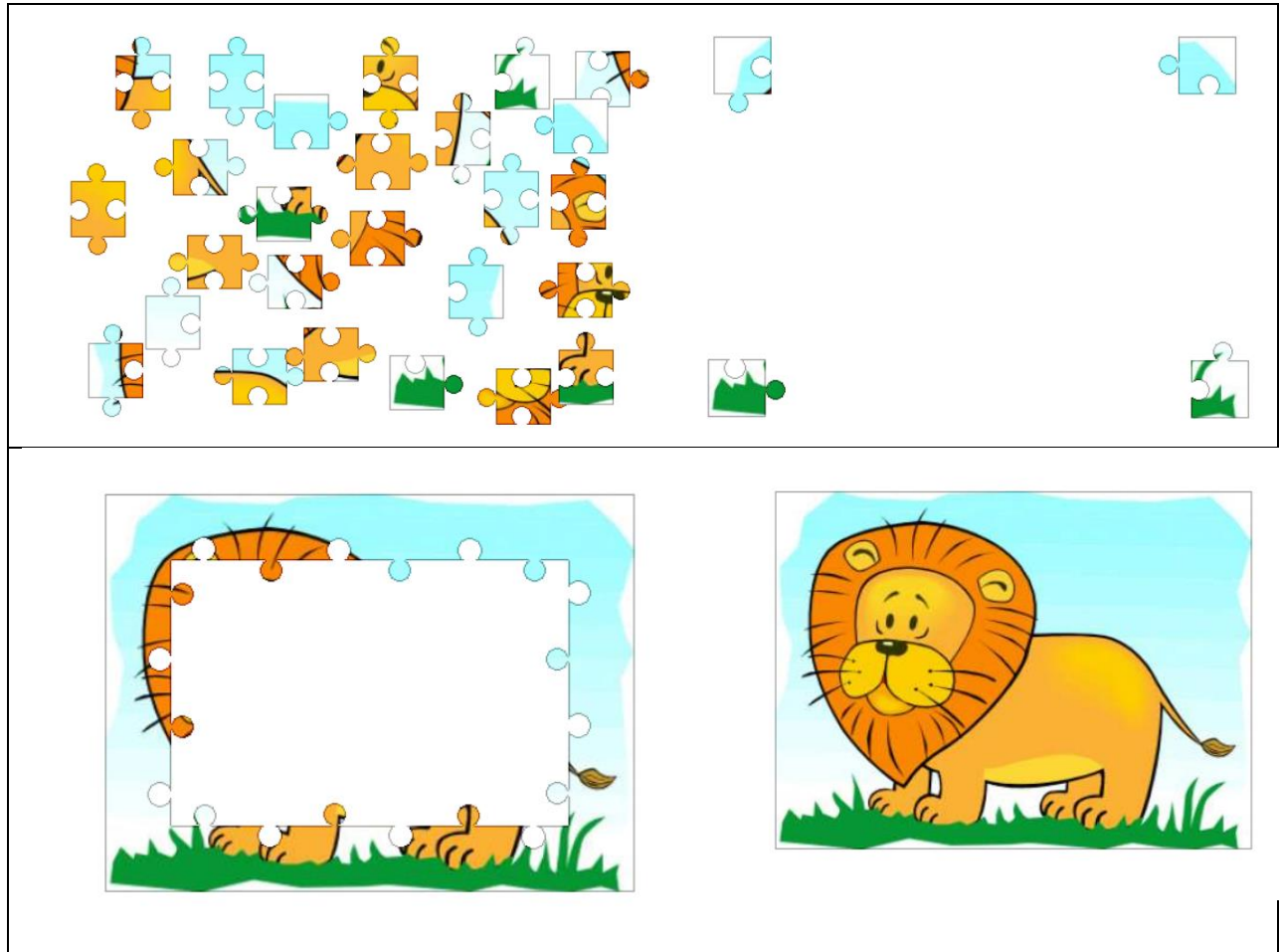
Zimmerman, B. J. (2008). *Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation*. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 267-295.

Zimmerman, B. J., y Moylan, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge, 299-315.

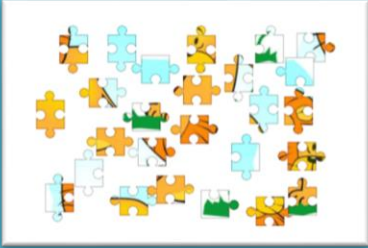



Zimmerman, B. J. (2011). *Motivational sources and outcomes of selfregulated learning and performance*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 49-64.

8. ANEXOS







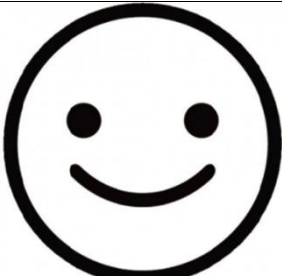
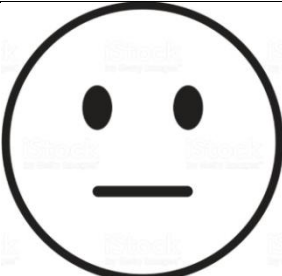
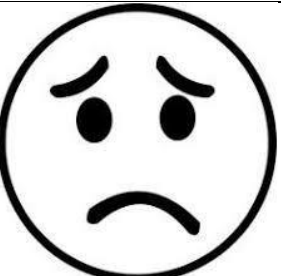



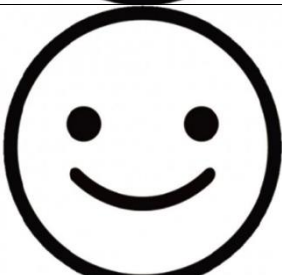


8.1. Anexo 1. Pictogramas. Planificación estratégica del puzle



8.2.Anexo 2. Checklist. Monitorización del puzle

<p>HE GIRADO TODAS LAS PIEZAS BOCARRIBA</p> 	
<p>HE COLOCADO LAS ESQUINAS</p> 	
<p>HE COMPLETADO LOS BORDES</p> 	
<p>COMPRUEBO EL RESULTADO FINAL</p> 	

8.3. Anexo 3. Rúbrica de Autoevaluación.

HE ORGANIZADO CORRECTAMENTE LOS DIBUJOS			
MANTENGO LA ATENCIÓN Y CUANDO ME DISTRAIGO ME DOY CUENTA, RESPIRO Y SIGO CON LA TAREA			
HE COMPROBADO SI HACÍA LOS PASOS QUE HABÍA PLANIFICADO			
HE HECHO BIEN LA ACTIVIDAD			
ME HE IDO DICRIENDO LO QUE TENÍA QUE HACER			

8.4. Anexo 5. Cuento

Había una vez un leñador y su esposa que vivían en el bosque en una humilde cabaña con sus dos hijos, Hänsel y Gretel. Trabajaban mucho para darles de comer pero nunca ganaban lo suficiente. Un día viendo que ya no eran capaces de alimentarlos y que los niños pasaban mucha hambre, el matrimonio se sentó a la mesa y amargamente tuvo que tomar una decisión.

- No podemos hacer otra cosa. Los dejaremos en el bosque con la esperanza de que alguien de buen corazón y mejor situación que nosotros puedan hacerse cargo de ellos, dijo la madre.

Los niños, que no podían dormir de hambre que tenían, oyeron toda la conversación y comenzaron a llorar en cuanto supieron el final qué les esperaba. Hänsel, el niño, dijo a su hermana:

- No te preocupes. Encontraré la forma de regresar a casa. Confía en mí.

Así que al día siguiente fueron los cuatro al bosque, los niños se quedaron junto a una hoguera y no tardaron en quedarse dormidos. Cuando despertaron no había rastro de sus padres y la pequeña Gretel empezó a llorar.

- No llores Hänsel. He ido dejando trocitos de pan a lo largo de todo el camino. Sólo tenemos que esperar a que la Luna salga y podremos ver el camino que nos llevará a casa.

Pero la Luna salió y no había rastro de los trozos de pan: se los habían comido las palomas.

Así que los niños anduvieron perdidos por el bosque hasta que estuvieron exhaustos y no pudieron dar un paso más del hambre que tenían. Justo entonces, se encontraron con una casa de ensueño hecha de pan y cubierta de bizcocho y cuyas ventanas eran de azúcar. Tenían tanta hambre, que enseguida se lanzaron a comer sobre ella. De repente se abrió la puerta de la casa y salió de ella una vieja que parecía amable.

- Hola niños, ¿qué hacéis aquí? ¿Acaso tenéis hambre?

Los pobres niños asintieron con la cabeza.

- Anda, entrad dentro y os prepararé algo muy rico.

La vieja les dio de comer y les ofreció una cama en la que dormir. Pero pese a su bondad, había algo raro en ella.

Por la mañana temprano, cogió a Hänsel y lo encerró en el establo mientras el pobre no dejaba de gritar.

- ¡Aquí te quedarás hasta que engordes!, le dijo

Con muy malos modos despertó a su hermana y le dijo que fuese a por agua para preparar algo de comer, pues su hermano debía engordar cuanto antes para poder comérselo. La pequeña Gretel se dio cuenta entonces de que no era una vieja, sino una malvada bruja.

Pasaban los días y la bruja se impacientaba porque no veía engordar a Hänsel, ya que este cuando le decía que le mostrara un dedo para ver si había engordado, siempre la engañaba con un huesecillo aprovechándose de su ceguera.

De modo un día la bruja se cansó y decidió no esperar más.

- ¡Gretel, prepara el horno que vas a amasar pan! ordenó a la niña.

La niña se imaginó algo terrible, y supo que en cuanto se despistara la bruja la arrojaría dentro del horno.

- No sé cómo se hace - dijo la niña

- ¡Niña tonta! ¡Quita del medio!

Hänsel y Gretelero cuando la bruja metió la cabeza dentro del horno, la pequeña le dio un buen empujón y cerró la puerta. Acto seguido corrió hasta el establo para liberar a su hermano.

Los dos pequeños se abrazaron y lloraron de alegría al ver que habían salido vivos de aquella horrible situación. Estaban a punto de marcharse cuando se les ocurrió echar un vistazo por la casa de la bruja y, ¡qué sorpresa! Encontraron cajas llenas de perlas y piedras preciosas, así que se llenaron los bolsillos y se dispusieron a volver a casa.

Pero cuando llegaron al río y vieron que no había ni una tabla ni una barquita para cruzarlos creyó que no lo lograrían. Menos mal que por allí pasó un gentil pato y les ayudó amablemente a cruzar el río.

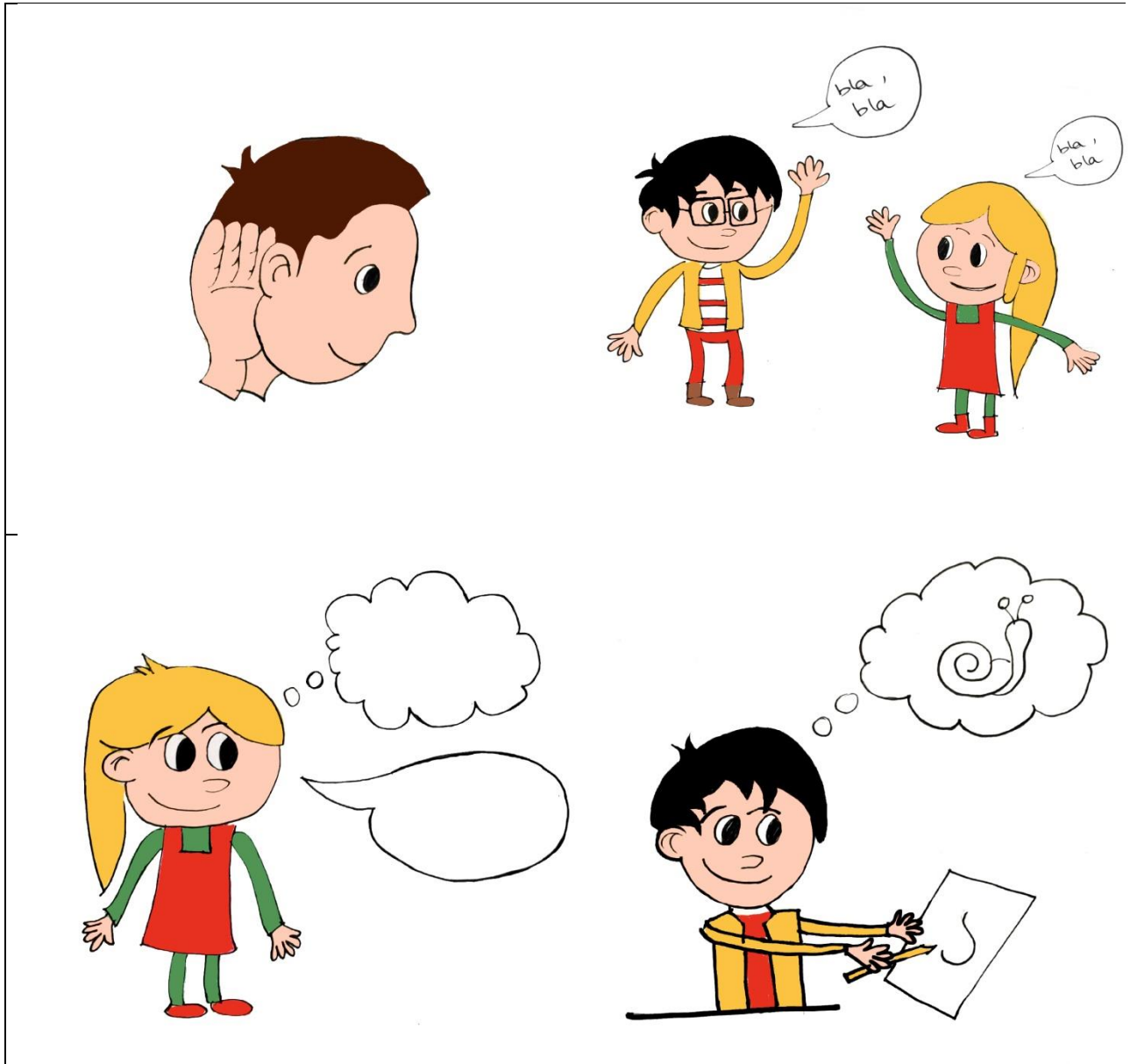
Al otro lado de la orilla, continuaron corriendo hasta que vieron a lo lejos la casa de sus padres, quienes se alegraron muchísimo cuando los vieron aparecer, y más aún, cuando vieron lo que traían escondido en sus bolsillos. En ese instante supieron que vivirían el resto de sus días felices los cuatro y sin pasar penuria alguna.

Texto extraído de: <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-clasicos/hansel-y-gretel>



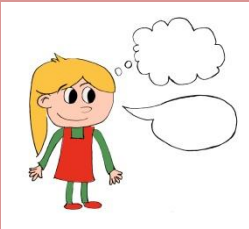

8.5. Anexo 5. Preguntas comprensión lectora

¿Cómo se llama el cuento?	
¿Quiénes son los protagonistas del cuento?	
¿Cómo encuentran el camino de vuelta a casa?	
¿Qué quería hacer la bruja?	
¿Cómo la engañan?	
¿Qué pasa al principio del cuento?	
¿Cómo acaba el cuento?	

8.6. Anexo 6. Pictogramas. Planificación estratégica comprensión lectora



8.7. Anexo 7. Checklist. Monitorización comprensión lectora

<p>ESCUCHO ATENTAMENTE</p> 	
<p>REPITO E IMITO CUANDO EL PROFESOR ME LO DICE</p> 	
<p>PIENSO ANTES DE CONTESTAR</p> 	
<p>PIENSO ANTES DE DIBUJAR</p> 	

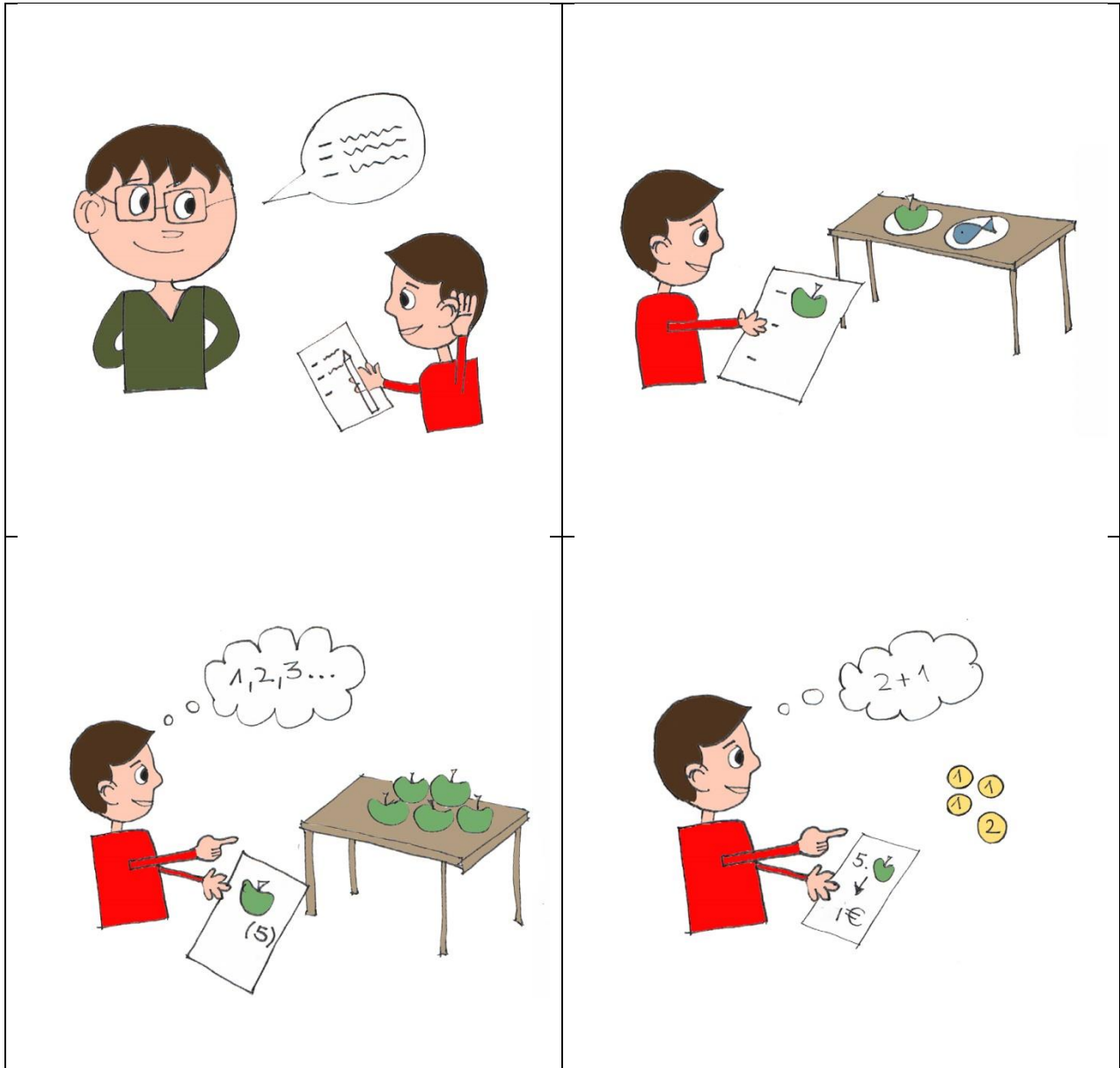
8.8. Anexo 8. Pictogramas. Planificación estratégica manualidad






8.9. Anexo 9. Checklist. Monitorización manualidad

<p>ORDENO LAS PIEZAS EN LA MESA</p> 	
<p>DOBLO LA CARTULINA ROJA Y LA PEGO FORMANDO EL CUERPO DEL BÚHO</p> 	
<p>PEGO LA COLA DEL BÚHO</p> 	
<p>PEGO LAS PLUMAS DEL BÚHO</p> 	
<p>PEGO LOS OJOS Y LAS ALAS DEL BÚHO, Y COMPRUEBO</p> 	

8.10. Anexo 10. Pictogramas. Planificación estratégica supermercado








8.11. Anexo 11. Checklist. Monitorización supermercado

<p>DIBUJO EL ALIMENTO Y PONGO EL NÚMERO QUE ME INDICA EL PROFESOR</p> 	
<p>ME FIJO EN LA LISTA PARA RECORDAR QUE ALIMENTOS TENGO QUE COMPRAR</p> 	
<p>CUENTO EL NÚMERO DE ALIMENTOS QUE COJO</p> 	
<p>CUENTO EL DINERO QUE NECESITO</p> 	

8.12. Anexo 12. Pictogramas. Planificación estratégica galletas



8.13. Anexo 13. Checklist. Monitorización galletas

<p>PELO EL PLÁTANO</p> 		<p>AÑADO LA AVENA</p> 	
<p>TRITURO EL PLÁTANO</p> 		<p>REMUEVO CON LA BATIDORA</p> 	
<p>AÑADO EL CACAO</p> 		<p>LE DOY FORMA DE GALLETA</p> 	

8.14. Anexo 14. Rúbrica analítica de evaluación

Nombre:	Necesita mejorar	Suficiente	Bien	Excelente
Planificación estratégica	No planifica estratégicamente	Planifica estratégicamente pero comete entre tres y cuatro errores	Planifica estratégicamente pero comete en	Planifica estratégicamente
Autoinstrucciones	No realiza autoinstrucciones	Realiza autoinstrucciones en voz alta pero comete algunos errores	Realiza autoinstrucciones en voz alta	Realiza autoinstrucciones en voz baja generando un pensamiento-guía.
Monitorización	No monitoriza la tarea	Monitoriza la tarea pero comete entre tres y cuatro errores	Monitoriza la tarea entre uno y dos errores	Monitoriza la tarea sin cometer errores.
Control de la atención	No controla la atención y no emplea estrategias para retomar la actividad	Controla la atención pero cuando se distrae no emplea estrategias para retomar la actividad	Controla la atención y cuando se distrae es capaz de respirar y retomar la actividad pero no siempre	Controla la atención y cuando se distrae es capaz de respirar y retomar la actividad
Auto-evaluación	No se auto-evalúa de forma crítica	Se auto-evalúa correctamente pero no es crítico en más de un parámetro	Se auto-evalúa correctamente pero no es crítico en uno de los parámetros.	Se auto-evalúa de forma crítica