



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Métodos de Enseñanza en Educación
Personalizada

Creación y gestión de talleres en un espacio de aprendizaje autodirigido

Trabajo fin de estudio presentado por:	Barberà Catalán, Miquel
Tipo de trabajo:	Propuesta de investigación
Área de conocimiento:	Didáctica y organización escolar
Directora:	Gómez, Nieves
Fecha:	23/07/2020

Resumen

El presente TFM tiene como propósito la realización de una propuesta de intervención en la que se plantean talleres partiendo de las diferentes áreas de conocimiento, adaptados a las características de un espacio de aprendizaje concreto. A través del trabajo por talleres, se favorece el aprendizaje autodirigido de los alumnos de 4º y 5º curso de Educación Primaria. Para elaborar la propuesta, se han investigado y analizado los diferentes modelos pedagógicos, así como el papel del acompañante educativo, el alumnado, las familias y el espacio, para conseguir un aprendizaje significativo y personalizado. Ahondando en la evolución del concepto de educación, se ha detallado una corriente de pensamiento que pretende el desarrollo del alumnado como persona libre, consciente, crítica y autónoma para así, favorecer que el alumnado sea capaz de tomar sus propias decisiones e interrelacionarse de forma respetuosa con el resto de la sociedad.

Palabras clave: Educación personalizada – Aprendizaje autodirigido – Espacios de aprendizaje – Escuela activa – Trabajo por talleres

Abstract

The purpose of this TFM is to carry out an intervention proposal in which workshops are proposed based on the different areas of knowledge, adapted to the characteristics of a specific learning space. Self-directed learning is encouraged for students in the 4th and 5th grades of Primary Education through workshop work. Different pedagogical models have been investigated and analyzed, as well as the role of the educational companion, the students, the families and the space, to achieve meaningful and personalized learning to prepare the proposal. Delving into the evolution of the concept of education, a current of thought that aims at the development of students as a free, conscious, critical and autonomous person has been detailed in order to favor that students are able to make their own decisions and interrelate respectfully with the rest of society.

Keywords: Personal education - Self-directed Learning - Learning spaces - Active school - Workshop work

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación de la temática	9
1.2.	Planteamiento del problema	10
1.3.	Objetivos	12
1.3.1.	Objetivo General.....	12
1.3.2.	Objetivos Específicos	12
2.	Marco teórico.....	13
2.1.	La finalidad de la educación.....	13
2.2.	La bondad en la naturaleza humana.....	14
2.3.	La teoría humanista.	16
2.4.	El aprendizaje significativo y la motivación	19
2.5.	La educación libre.	21
2.6.	La educación democrática y las escuelas activas.....	23
2.7.	La escuela como entorno de juego seguro.	25
2.8.	La autorregulación y el aprendizaje autodirigido.	27
3.	Propuesta de intervención	32
3.1.	Justificación de la propuesta de intervención	32
3.2.	Contextualización de la propuesta	32
3.3.	Diseño de la propuesta	34
3.3.1.	Objetivos.....	34
3.3.2.	Metodología a utilizar en las sesiones de intervención	36
3.3.3.	Desarrollo de la propuesta de intervención.....	37
3.4.	Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención.....	47
4.	Conclusiones.....	48

5. Limitaciones.....	50
5.1. Limitaciones	50
5.2. Prospectiva.....	50
6. Referencias bibliográficas	52
7. Anexos	55
7.1. Anexo 1. Espacio 1: pista multideportiva al aire libre (sesión 1).....	55
7.2. Anexo 2. Espacio 2: sala de psicomotricidad (sesión 2).	56
7.3. Anexo 3. Espacio 3: aula de Lengua y Literatura (sesiones 3 y 4).....	57
7.4. Anexo 4. Espacio 3: aula de Educación Artística (sesión 5).	58
7.5. Anexo 5. Espacio 4: aula de Matemáticas y ciencias (sesiones 7, 8 y 10).	59
7.6. Anexo 6. Espacio 5: nave cubierta multiusos (Sesiones 1 y 9).	60
7.7. Anexo 7. Taller de música (sesión 6).....	61
7.8. Anexo 8. Experimentos de Ciencias Naturales (sesión 9).....	62
7.9. Anexo 9. Los guiones ilustrados (sesión 3).	63

Índice de figuras

<i>Figura 1. La pirámide de Maslow (www.psicologiymente.com)</i>	17
<i>Figura 2. Pista multideportiva 1 (Elaboración propia)</i>	55
<i>Figura 3. Pista multideportiva 2 (Elaboración propia)</i>	55
<i>Figura 4. Sala psicomotricidad 1 (Elaboración propia)</i>	56
<i>Figura 5. Sala psicomotricidad 2 (Elaboración propia)</i>	56
<i>Figura 6. Aula de Lengua y Literatura (Elaboración propia)</i>	57
<i>Figura 7. Biblioteca del aula (Elaboración propia)</i>	57
<i>Figura 8. Actividad de Educación Artística (Elaboración propia)</i>	58
<i>Figura 9. Aula de Matemáticas y ciencias 1 (Elaboración propia)</i>	59
<i>Figura 10. Aula de Matemáticas y ciencias 2 (Elaboración propia)</i>	59
<i>Figura 11. Nave cubierta en taller de Ciencias Naturales (Elaboración propia)</i>	60
<i>Figura 12. Nave cubierta en taller de Educación Física (Elaboración propia)</i>	60
<i>Figura 13. Pared musical (Elaboración propia)</i>	61
<i>Figura 14. Instrumentos musicales (Elaboración propia)</i>	61
<i>Figura 15. Experimento de la serpiente de espuma (Elaboración propia)</i>	62
<i>Figura 16. Experimento de los volcanes en erupción (Elaboración propia)</i>	62
<i>Figura 17. Experimento del arcoíris (Elaboración propia)</i>	62
<i>Figura 18. Plantilla de un guion ilustrado (Elaboración propia)</i>	63

¡Error! Marcador no definido.

Índice de tablas

Tabla 1. Objetivos de la etapa de Educación Primaria	34
Tabla 2. Sesión 1: Las Olimpiadas (Área de Educación Física).....	37
Tabla 3. Sesión 2: Circuitos de aventuras (Área de Educación Física).....	38
Tabla 4. Sesión 3: Elige tu propia aventura (Área de Lengua y Literatura)	39
Tabla 5. Sesión 4: Juegos de palabras (Área de Lengua y Literatura)	40
Tabla 6. Sesión 5: Transforma el espacio (Área de Educación Artística).....	41
Tabla 7. Sesión 6: Siente la música (Área de Educación Artística)	42
Tabla 8. Sesión 7: Disfraces de Carnaval (Área de Matemáticas)	43
Tabla 9. Sesión 8: Historia en acción (Área de Ciencias Sociales)	44
Tabla 10. Sesión 9: Experimenta la ciencia (Área de Ciencias Naturales).....	45
Tabla 11. Sesión 10: Agentes del cambio (Área de Ciencias Naturales)	46

1. Introducción

El aprendizaje ha sido, es y será una fuente de investigación y debate a lo largo de nuestra existencia como seres humanos por ser un aspecto fundamental para nuestra evolución. Un sinnúmero de autores ha teorizado sobre él y ha tratado de encontrar la forma óptima de conseguirlo. Gran parte de la población actual ha experimentado como estudiante un sistema educativo con unas características concretas, determinando la agrupación del alumnado por edades, los aprendizajes a obtener y el momento en el cual llevarlos a cabo.

Carl Rogers (1982) afirma que el ser humano posee un potencial natural para el aprendizaje, un aprendizaje que necesita de determinadas circunstancias y condiciones para que el proceso pueda llevarse a cabo. Por tanto, la función del docente consiste en ser un facilitador de este proceso, puesto que Rogers postula que una persona aprenderá, con mayor rapidez y eficacia, aquello que le sea útil, significativo y esté vinculado con su realidad. El sistema educativo, y de forma directa los docentes, son los encargados de crear un entorno seguro para propiciar el aprendizaje. Esta visión de la educación y las funciones de cada elemento implicado en el proceso de aprendizaje se encuentran en contraposición a la forma tradicional de provocarlo de forma directa y dirigida.

Para Wild (2016), el aprendizaje debe evolucionar con la humanidad, adaptarse a la realidad que rodea a cada individuo para que sea capaz de realizarse y construirse como persona y ciudadano de forma integral. Partiendo de esta concepción, una educación canónica es la contraposición al aprendizaje, dado que debe adaptarse a las necesidades del alumnado en cada época y etapa educativa para permitirle aprender a aprender. Por tanto, el sistema educativo ha de estar en continuo cambio y adaptación a la población a la que se dirige.

Asimismo, este trabajo pretende personalizar todo lo posible la educación de cada niño según su momento evolutivo, características, peculiaridades, motivaciones y curiosidades a través de su libertad de movimiento y la posibilidad de tomar sus propias decisiones en un entorno seguro, libre de juicios y acondicionado para ello. Esta investigación trata de establecer una propuesta de intervención que propone el uso y gestión del espacio como principal recurso didáctico a través del acompañamiento educativo para ofrecer un aprendizaje auto-dirigido basado en la libertad de elección y movimiento del alumnado para un desarrollo integral de la persona.

La estructura se basa en tres secciones principales: una primera sección en la que se exponen los autores, modelos educativos y referencias que aportan la base teórica de esta propuesta de intervención. La segunda sección hace referencia a la propuesta de intervención a llevar a cabo, centrada a su vez en tres aspectos clave: el espacio, el acompañante educativo y el alumnado. Por último, la tercera y última sección muestra las conclusiones y limitaciones de esta propuesta y posibles vías para continuar investigando.

1.1. Justificación de la temática

La búsqueda de una renovación del sistema educativo no ha surgido en los últimos años. Según Trilla (2012), las escuelas alternativas surgen a principios del siglo XX como contraposición a una escolarización adultocrática, competitiva y autoritaria. El movimiento de la Escuela Nueva, también denominada pedagogía progresista, propone un cambio en el paradigma educativo de la época tratando de buscar una educación activa, democrática y participativa a través de experiencias significativas para el alumnado y su autoconocimiento.

Entre los autores de este movimiento destacan Pestalozzi (2006), Fröbel (2015), Sutherland (2017) o Montessori (1946), entre otros. Sus propuestas educativas son muy novedosas respecto a la educación tradicional, pero fueron creadas para las características de la sociedad de principios del siglo pasado. Fueron una revolución a nivel educativo, poniendo el foco en el alumnado como protagonista del aprendizaje y su autoconstrucción y el docente como guía y apoyo del proceso. Dicho esto, fueron creadas para la sociedad de la época, un “ente” que se encuentra en continuo cambio y evolución. Así pues, hoy en día se pueden considerar como una base y unos fundamentos sólidos para ser adaptados al contexto social actual y las características y momento evolutivo de cada alumno/a.

A pesar de estas aportaciones y las posteriores investigaciones educativas, actualmente sigue vigente un sistema educativo con unas bases similares a las del siglo XX en cuanto a la rigidez y la estandarización legislativa que determinan autores como Robinson (2015). El principal espacio de aprendizaje para el alumnado sigue siendo un aula para cada curso en función de su edad.

Las medidas adoptadas, de forma general, para la mejora educativa se centran en las estructuras pedagógicas como los recursos tecnológicos, materiales y las formaciones sobre proyectos y planes de trabajo para el docente. Esto provoca una mejora de la enseñanza, pero no se traduce eficientemente en una mejora del aprendizaje porque no tiene al alumnado como protagonista, tal y como defiende la corriente constructivista a partir de autores como Piaget (1997). En este sentido, el sistema educativo debería adaptarse a la sociedad y necesidades actuales, ser flexible y aumentar la autonomía de los centros educativos, para poder aplicar y obtener todos los beneficios para mejorar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el alumnado como protagonista.

1.2. Planteamiento del problema

Para mostrar la situación de la educación en la actualidad se utiliza la teoría del Iceberg o teoría de la omisión de Ernest Hemingway. Se realiza un símil con un iceberg haciendo referencia a los diferentes niveles de concreción curricular educativa. El primer nivel de concreción curricular corresponde a la legislación educativa a nivel nacional y autonómico a través de, entre otras, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa o el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. El segundo nivel corresponde a las medidas adoptadas a nivel de centro que se recogen en el Proyecto Educativo de Centro, el tercer nivel atiende a los ajustes que se realizan en el aula y el cuarto nivel son las adaptaciones que hace el docente para dar respuesta al alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

La metáfora nos muestra la parte visible del iceberg como el tercer y cuarto nivel de concreción curricular: la labor docente y la innovación educativa basada en la formación docente, los nuevos recursos educativos a través de las nuevas tecnologías y diferentes metodologías y estrategias que mejoran la calidad de la enseñanza. Todas ellas pueden influir positivamente en el aprendizaje del alumnado, aproximándolo a su realidad y siendo más motivador. A pesar de ello, estos cambios están delimitados por las medidas adoptadas en el primer y segundo nivel curricular, referentes a la legislación nacional y autonómica y a las disposiciones del centro educativo.

Por ende, aunque los cambios se realicen en la parte superior del iceberg (tercer y cuarto nivel de concreción curricular), la rigidez y estandarización de la parte inferior (primer y segundo nivel de concreción) impide la efectividad y evolución óptima del sistema educativo en conjunto.

Las metodologías y recursos son cada vez más innovadores en un espacio y legislación que restringe la evolución y adaptación a la nueva realidad. Se mejora la enseñanza teniendo en cuenta aquello que el adulto cree óptimo para el aprendizaje del alumnado. Por tanto, no se da libertad a la persona para abordar su aprendizaje y hay que buscar las fórmulas necesarias para tratar de buscar su motivación y captar su curiosidad con estímulos ajenos al propio aprendizaje. Es paradójico, cuando autores como Pikler (2005) determinan que la libertad del niño promueve una actitud más activa y positiva respecto al aprendizaje. Por ende, según estas afirmaciones, se busca incesantemente una actitud que cada persona tiene de forma natural.

La necesidad de un cambio en el sistema educativo es evidente en el contexto escolar, pues citando a Robinson (2015): “las revoluciones no suelen esperar a que se modifique la legislación; surgen de forma natural en el entorno comunitario en el que se mueve la gente” (p. 15). Asimismo, teniendo en cuenta las ideas de este autor a nivel educativo, hace más de un siglo que la evolución social pide un cambio en el sistema que rige la educación y el aprendizaje institucionalizado de los futuros ciudadanos.

La educación actual muestra una finalidad académica por encima de otros muchos aspectos a trabajar como la gestión de las emociones, la resolución de conflictos o la relación entre iguales. Actualmente la calidad como estudiante se puntúa, de forma general, a partir de una calificación numérica sobre las diferentes áreas curriculares que se contemplan en la legislación para cada etapa educativa. De este modo, los aprendizajes se llevan a cabo a través de las propuestas que realiza el docente sobre los contenidos que son determinados para cada área y curso. La personalización del aprendizaje en estas circunstancias se basa en aquello que el docente cree que le gusta y motiva al alumnado. ¿Y si el propio alumnado pudiera decidir libremente? ¿No sería esta una verdadera base de la personalización y el protagonismo de cada alumno en su propio proceso de aprendizaje?

El problema educativo actual se muestra a través de la concepción de Pikler (2005), que plantea que la enseñanza por parte de un adulto hacia el niño de un aprendizaje, que es capaz de aprender

por sí mismo y de forma autónoma, puede resultar perjudicial para este. Así, autores como Freinet (1976) defienden la libre expresión de cada persona y que el alumnado sea quien decida qué y cómo aprender.

Este trabajo trata de resolver esta problemática educativa elaborando una propuesta de intervención para crear y gestionar espacios de aprendizaje auto-dirigido como recurso didáctico. Cada espacio se acondiciona y organiza según el tipo de aprendizaje y se da el protagonismo al alumnado para que decida el aprendizaje que quiere llevar a cabo y cómo desea abordarlo. En cada uno de los espacios, el alumnado tiene libertad de movimiento y elección para construir su propio aprendizaje de forma personalizada, dentro de un gran abanico de propuestas a las que puede aportar las suyas propias.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Elaborar una propuesta de intervención para las diferentes áreas de conocimiento en un espacio de aprendizaje auto-dirigido concreto y adaptado al alumnado de Educación Primaria para personalizar su aprendizaje.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Realizar diferentes propuestas de taller para un espacio de aprendizaje autodirigido concreto sobre cada una de las áreas de conocimiento adaptadas a las características e intereses del alumnado al que van dirigidas.
- Definir el concepto de “aprendizaje auto-dirigido” y su relación con la personalización de la educación en la etapa de Educación Primaria.
- Determinar los autores, modelos y metodologías más relevantes en los que se basa esta propuesta de intervención para un espacio de aprendizaje auto-dirigido.
- Distribuir la escuela Quatre Camins en espacios de aprendizaje según las áreas que se pretendan aprender y adaptarlos a la etapa de Educación Primaria.
- Seleccionar los recursos necesarios en cada espacio para llevar a cabo una propuesta de taller basada en el aprendizaje autodirigido en cada una de las áreas de conocimiento.
- Determinar las pautas básicas de la función del docente como acompañante educativo para gestionar cada espacio y crear un vínculo de confianza y respeto con cada alumno/a.

2. Marco teórico

Este apartado pretende exponer las bases teóricas de la propuesta de intervención a llevar a cabo. Se determinan los autores, pedagogías y proyectos educativos que se han consultado y citado para establecer y justificar la estructura, condiciones y metodologías aplicadas en esta propuesta.

2.1. La finalidad de la educación

Las nuevas metodologías, los recursos digitales y los espacios de aprendizaje son factores fundamentales en la educación actual por su importancia en la realidad del alumnado. Dicho esto, no podemos centrar nuestro trabajo en las partes del proceso dejando de lado el objetivo principal: qué finalidad tiene la educación actual. En función de esta respuesta, determinaremos los pasos a seguir en el proceso para llevarlo a cabo.

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, “la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria” (artículo 6).

En cambio, autores como Robinson (2015) o Wild (2011), defienden una finalidad con una mayor importancia de la autorrealización, el desarrollo de las propias capacidades y la adaptación a un mundo que está en continuo cambio y evolución. Así, dotan de una menor relevancia a la adquisición de conocimientos, en beneficio del desarrollo integral como personas, no para abordar la Educación Secundaria, sino para interrelacionarse en los múltiples contextos que les aporta su vida. Por tanto, en la educación actual, como consecuencia de la búsqueda de la adquisición de los diferentes logros académicos, se corre el riesgo de perder la finalidad última de la educación que, como se expone anteriormente, también plantea el RD 126/2014: el desarrollo integral de la persona.

“La finalidad de la educación es capacitar a los alumnos para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales con el objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos”. (Robinson, 2015, p. 24). De este modo, Robinson (2015) destaca que, para conseguir un desarrollo integral de la persona, no se deben relegar a un segundo plano aspectos como la educación emocional o las relaciones interpersonales, puesto que son una parte esencial de la formación y el éxito del individuo.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, García-Hoz (1988) acerca el concepto de educación personalizada a esta idea sobre la finalidad educativa basando la personalización en la consideración de la persona en todas sus vertientes y complejidad. Así pues, este autor destaca la importancia de tener en cuenta tanto la parte permanente de la persona, definida como el ser, como también la parte cambiante determinada por la situación en la que se encuentra en cada momento de su vida.

Teniendo en cuenta esta finalidad de la educación como objetivo de nuestra labor docente, se trata de buscar los modelos educativos, metodologías, técnicas y procesos más adecuados a la realidad de cada alumno para poder acompañarle, de la forma más personalizada posible, en su desarrollo como persona libre, crítica y respetuosa consigo misma y con su entorno.

2.2. La bondad en la naturaleza humana.

La naturaleza del ser humano es un dilema histórico que ha influido, de forma directa, en la educación. Esta concepción es fundamental a la hora de abordar la educación de una sociedad debido a la importancia de establecer la finalidad de la misma.

Por una parte, autores como Hobbes (2016), en el siglo XVII, defienden que el ser humano es malo por naturaleza y, por tanto, necesita una dirección autoritaria que evite el egoísmo y le permita aprender a convivir en sociedad. Por otra parte, autores como Rousseau (2011), argumentan que el ser humano es bueno por naturaleza y que es la sociedad y el contexto en el que se desarrolla el que puede provocar su desnaturalización.

En este sentido, Hobbes (2016) concluye que el ser humano trata de superponer sus intereses personales en un estado salvaje, marcado por sus instintos que están orientados a conseguir la supervivencia individual. Por tanto, si las personas se dejan llevar por su naturaleza, viven en continuas confrontaciones y conspiraciones para conseguir sus objetivos individuales. Así, Hobbes (2016) populariza en su obra *“De Cive”* una frase del comediógrafo Plauto que tiene gran relación con su pensamiento sobre la naturaleza humana y que define al hombre como un lobo para él mismo. En la misma obra, el autor también formula otra frase que no es tan conocida pero complementa a la primera, afirmando que el hombre también es un dios para sí. Con ambas afirmaciones, Hobbes (2016) muestra la importancia de las acciones humanas como mayor beneficio y, a su vez, peligro para la propia especie.

A partir de esta concepción de la naturaleza del ser humano, Hobbes determina que la forma de contrarrestar su estado primitivo es la construcción de un Estado autoritario basado en una centralización del poder político. De esta forma, Hobbes (2018) establece un pacto para los integrantes de una sociedad a través del que renuncian a ser naturalmente libres por el bien común. Este pacto les permite agruparse para sobrevivir, modificando su naturaleza salvaje para lograr un estilo de vida de orden y moral, superior y civilizado regido por el Estado que determina las normas y define el bien y el mal para toda la sociedad.

En cambio, Rousseau (2011) defendió, un siglo más tarde, la idea de la persona como ser bueno y libre desde su nacimiento, entendiendo la bondad humana como su estado natural y primitivo. Por ende, la maldad en el ser humano se origina a partir de una educación tradicional opresora y una sociedad que acaba corrompiendo el ser. De este modo, el hombre primigenio es un ser sin maldad, en el que predominan dos sentimientos básicos: el amor de sí, es decir el instinto de autoprotección, y la piedad como rechazo del sufrimiento ajeno. Asimismo, las personas forman grupos a medida que se desarrollan e interaccionan con el resto de la sociedad, creando falsas necesidades a cubrir, fruto de la acumulación, la riqueza y el recelo por tener más.

De esta forma, rechaza la idea de Hobbes (2018) de la necesidad de crear un vínculo entre el Estado y la sociedad, basado en la sumisión de las personas a un poder superior. Rousseau también crea un pacto para los ciudadanos como hace Hobbes, pero que es originado desde la libertad de cada individuo. Mediante este consentimiento voluntario, que recibe el nombre de contrato social, las

personas renuncian a un estado natural de inocencia para aceptar las normas de una sociedad de la que forman parte. El objetivo de esta aceptación es un beneficio mayor para todos promovido por el intercambio social.

Para llevar a cabo esta propuesta no se acepta o rechaza completamente ninguna de las dos teorías, sino que se tienen en cuenta para educar en la bondad. Por tanto, como afirma Wild (2016), si el docente trata de cubrir las necesidades básicas de cada uno de sus alumnos, estos buscarán aprendizajes que les sean significativos a través de la experimentación y la motivación por el descubrimiento con el docente como persona de confianza que le aporta seguridad y recursos para lograrlos.

Por tanto, no se necesita un estilo educativo autoritario y directivo para lograr el éxito educativo. Tal y como determinan autores humanistas como Rogers (1982), cada persona ha de ser acompañada a lo largo de su proceso educativo para que pueda seguir su propio camino y desarrollar así su naturaleza para formarse como ser único e irrepetible.

2.3. La teoría humanista.

Siguiendo esta concepción del ser humano y su naturaleza, las bases del aprendizaje van a estar fundamentadas en la teoría humanista creada por Abraham Maslow (1982), concibiendo a la persona como un ser consciente, libre y creativo. El autor elabora una teoría llamada la pirámide de Maslow (1998) acerca de la motivación y las necesidades del ser humano. Determina aquello que nos hace actuar y la forma de hacerlo. La teoría plantea una jerarquía de necesidades humanas que se tratan de cubrir empezando por las que están ubicadas en la base de la pirámide. A medida que se satisfacen las necesidades más básicas de la persona, se despliegan otras necesidades y deseos de aspectos relacionados con la afiliación, reconocimiento o autorrealización. Asimismo, la pirámide de Maslow establece las necesidades humanas principales que han de ser cubiertas divididas en 5 grandes bloques.

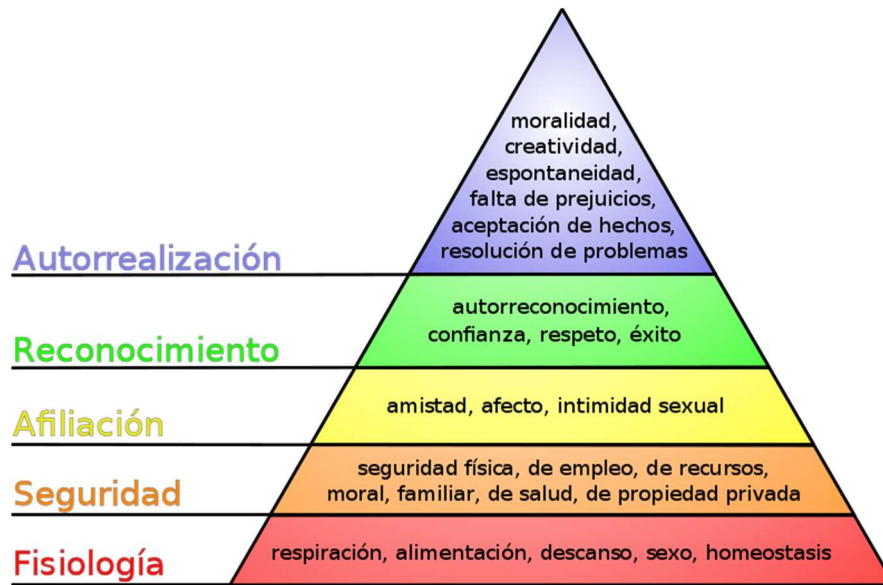


Figura 1. La pirámide de Maslow (www.psicologiymente.com)

De entre los autores representantes de la teoría humanista se destacan las aportaciones de Carl Rogers (1982) y su visión del aprendizaje y la educación. Este autor determina que la salud mental constituye la evolución de la vida ordinaria y común de la especie humana. Por tanto, aspectos como la criminalidad son distorsiones de la tendencia natural. Carl Rogers afirma que la personalidad de cada individuo se desarrolla según el modo en el que consigue ir acercándose (o alejándose) a sus objetivos vitales, sus metas. Si todas las necesidades están cubiertas tendremos un tipo de persona. Si no lo están puede ser otro tipo marcado por sus carencias.

Rogers (1981) traslada su experiencia como terapeuta al ámbito educativo. Dio nombre a su modelo terapéutico como terapia centrada en la persona. Se dio cuenta que cuanto menos directivo era, más influía a sus pacientes precisamente a través de esa postura. Los pacientes buscaban una guía en el terapeuta y lo encontraban aunque éste intentara no guiarles. A partir de estas conclusiones y su aplicación en la educación, determina que no se debe guiar al alumno, pero sí estar presente y acompañarlo mientras lleva a cabo su propio proceso de descubrimiento.

Para Rogers, los principios del aprendizaje son los siguientes:

1. El aprendizaje es inherente al ser humano.
2. Para que un aprendizaje sea significativo es necesario que la información o contenido sea útil para la persona en la consecución de sus propios objetivos.

3. Existe una tendencia a rechazar los aprendizajes que implican cambios en la percepción de uno mismo.
4. Los aprendizajes se llevan a cabo con mayor facilidad si se realizan en un entorno seguro que reduzca las amenazas externas.
5. Gran parte del aprendizaje significativo se adquiere mediante la experiencia y la vivencia.
6. El aprendizaje se optimiza cuando el alumnado participa de forma responsable y activa en el proceso de aprendizaje.
7. El aprendizaje autoiniciado es más duradero y profundo en la persona cuando abarca tanto la afectividad como el intelecto de la misma.
8. La autoevaluación y la autocrítica fomentan la independencia, la creatividad y la confianza del alumnado mientras la evaluación de terceros queda en un segundo plano.
9. Aprender a aprender es un aprendizaje social esencial que requiere adquirir una continua actitud de apertura frente a las vivencias y experiencias de la propia persona.

Así pues, la experiencia ajena debe ser meramente informativa y servir como guía a la hora de experimentar por uno mismo. Aquello que no surge de la propia experiencia y vivencia no se asimila de igual manera, queda sin comprender completamente porque no se ha experimentado en primera persona.

Teniendo en cuenta los aspectos expuestos anteriormente, Rogers (1982) determina que el docente ha de facilitar el aprendizaje del alumnado. En el acto de aprendizaje la persona pone en juego tanto sus aspectos afectivos como cognitivos, se autoinicia. Aunque el incentivo o el estímulo provienen del exterior, el significado del descubrimiento, de logro, de captación y comprensión se originan en su interior.

Cada persona tiene un potencial único que debe conocer y desarrollar por sí mismo, consiguiendo una autorrealización que le permita convertirse en aquello que es capaz de ser. La escuela y los docentes aportarán un ambiente seguro y de confianza para llevarlo a cabo fomentando un autoconcepto basado en sus propios logros y la concepción de ser capaz de conseguirlos por sus propios medios.

2.4. El aprendizaje significativo y la motivación

Continuando con las aportaciones sobre el aprendizaje que expone Rogers, Ausubel (1983) reafirma la importancia del aprendizaje significativo, es decir, que la nueva información ha de estar relacionada con la estructura cognitiva del alumnado. Esta estructura se configura a partir de la interrelación de los conocimientos previos del alumnado, que se conectan con los nuevos conocimientos para comprenderlos, asentarlos y añadirlos a la propia estructura con mayor facilidad. De esta forma, no solo adquirimos y conocemos nuevos conceptos, sino que desarrollamos y evolucionamos los conocimientos previos que ya se poseen.

El alumnado pasa a ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje puesto que él es quien debe modificar su estructura cognitiva para incluir e interrelacionar los nuevos conocimientos con los previos. Este hecho ha de ser tenido en cuenta en todo momento por el docente, que actúa en consecuencia y adapta el contenido y la metodología utilizada a las características y peculiaridades de su alumnado.

Teniendo estos aspectos presentes, Ausubel (1983) distingue entre tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones. El aprendizaje de representaciones es determinado como el aprendizaje significativo básico y del cual parten el resto de tipos que se detallan posteriormente. Este aprendizaje “ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, 1983, p. 46).

Respecto al aprendizaje de conceptos, el autor define el término concepto como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (Ausubel, 1983, p. 61). Para asimilar estos conceptos, Ausubel expone la existencia de dos procesos diferenciados: el proceso de formación y el de asimilación. El proceso de formación se realiza a través de la propia experiencia de la persona con el concepto en cuestión, como por ejemplo a partir del uso de un tenedor para comer la persona empieza a descubrir sus características y formas de uso. En cambio, el proceso de asimilación se lleva a cabo de forma progresiva a medida que la persona amplía su vocabulario y es capaz de diferenciar, por ejemplo, un mismo objeto en diferentes situaciones o con diferentes características como el color o el tamaño porque ya tiene asimiladas sus características en su estructura cognitiva.

El aprendizaje de proposiciones va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. Este aprendizaje implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado en la estructura cognoscitiva (Ausubel, 1983, p. 68).

Para lograr un aprendizaje significativo de cualquier tipo, Ausubel (1983) determina que es necesario cumplir una serie de requisitos como son disponer del material adecuado para el aprendizaje y la estructura cognitiva previa de la persona a partir de la cual asimilar e integrar la nueva información.

Asimismo, el autor también destaca la importancia de la predisposición del alumnado para no procesar la nueva información al pie de la letra y tratar de relacionarla con lo que ya sabe. Determina que un aprendizaje se logra cuando el concepto empieza a representar algo en la vida de la persona. Un ejemplo de aprendizaje significativo, y más concretamente de representaciones, podría ser la diferencia para una niña de aprender la palabra “dinosaurio” a partir de una explicación oral o a raíz del uso de su juguete favorito y la necesidad de nombrar algo que para ella es importante y utiliza en su día a día.

Este concepto de la predisposición al aprendizaje se encuentra estrechamente relacionado con la motivación en el aprendizaje. Pekrun (1992) analizó la motivación intrínseca y extrínseca y los efectos que provocaban las emociones en ellas. En este caso, el aprendizaje significativo fomenta una motivación intrínseca positiva a la persona debido a que el aprendizaje le es útil para su vida cotidiana. Este tipo de motivación proviene del propio sujeto, está bajo su control y, por tanto, este tiene la capacidad de autoreforzarlo. Asimismo, la motivación intrínseca positiva viene dada por el disfrute en la realización de la tarea que implica el aprendizaje y es uno de los objetivos que se tratan de alcanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje que se pretende establecer en este trabajo.

Otro autor que destaca la importancia de la motivación en el aprendizaje es Alonso Tapia (1997). Tras diferenciar entre la motivación que proviene del propio individuo (intrínseca) y la que lo hace

de factores externos (extrínseca), analiza las diferencias entre la aparición de cada una de ellas en la realización de tareas. Por una parte, cuando un alumno posee una motivación intrínseca, se encuentra más a realizar tareas que son consecuencia de su interés y curiosidad, afrontando el reto que suponen y llevando a cabo un mayor esfuerzo para conseguir su objetivo a través de los procesos o estrategias que mejor se adapten a su forma de resolver la situación. Por otra parte, si el alumno tiene una motivación extrínseca se verá más motivado por las recompensas externas a obtener que por el propio proceso de aprendizaje o sus logros personales. De esta forma, tratará de buscar la solución más sencilla.

2.5. La educación libre.

La Real Academia Española define la libertad como “la facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos”.

A nivel educativo, se suele confundir la libertad con la falta de respeto y el caos cuando, según Wild (2016), implica todo lo contrario. La libertad es un reto personal, implica no guiarse por el canon que marca una sociedad o el resto de personas de nuestro entorno y buscar el camino propio teniendo en cuenta a la propia persona y sus características. La autora muestra un concepto de libertad que implica una visión crítica y una forma de ser personal e irrepetible, el margen de autonomía y confianza que aporta la libertad sobre las propias decisiones forma a las personas como ciudadanos plenos.

Como se ha mencionado en la justificación de la temática, el movimiento de la Escuela Nueva surge a principios del siglo XX con el objetivo de cambiar el paradigma educativo buscando un mayor protagonismo del alumnado, un aprendizaje más vivencial y significativo y una mayor libertad del alumnado a través de la creatividad y espontaneidad de cada persona para poder aprender de una forma más personalizada y acorde a sus características. Esta corriente se dio en varios lugares del mundo como, por ejemplo, en Italia. La médica y educadora María Montessori abrió una pequeña escuela llamada “Casa dei Bambini” en 1907.

Montessori (1946) hace referencia a la gran importancia de no actuar sobre el alumnado, el docente ha de ocupar una figura de facilitador de medios, recursos y situaciones para su autoformación. Considera el ambiente como un recurso educativo que debe responder a todas las

facetas de la personalidad del niño. Para ello, el ambiente debe ser rico y estimulante para que contribuya a la autoeducación. Esta autora crea su método partiendo de la educación sensorial y de la necesidad de movimiento del niño. Por ello, se basa en la actividad manipulativa y la experimentación mediante una gran variedad de material estructurado.

También se inició este movimiento en Alemania de la mano de autores como Steiner (1991), que creó la pedagogía Waldorf y abrió su primera escuela en 1919 a partir de la Antroposofía, una corriente de pensamiento que parte de la concepción de la persona como ser físico, anímico y espiritual. Lleva a la práctica un modelo pedagógico concebido a partir del deseo de mejorar la sociedad a partir de la Triformación Social. Steiner (1991) acuña este concepto, que considera los sectores de la vida económica, jurídica y cultural-espiritual, como tres funciones sociales que coexisten y son gobernadas en recíproca independencia. En este sentido, Carlgren (2004) afirma: "Los objetivos que sirvieron como base a su trabajo para la triformación social, pueden expresarse en tres breves formulaciones: libertad espiritual en la vida cultural, igualdad democrática en la vida jurídica, fraternidad social en la vida económica" (p.33).

Así, la pedagogía de Steiner (1991) se basa en la sabiduría o conocimiento del hombre; consciente de que, a partir del siglo XX, el hombre moderno necesita encontrar una nueva concepción del mundo y de sí mismo. Este autor destaca la importancia de la visión del niño como una persona en desarrollo constante, determinado por un proceso educativo esencial hacia la libertad, dentro de una continua renovación de la sociedad. Así, es importante destacar que la idea de utilizar el arte de educar como fundamento de una verdadera renovación social, está presente siempre en la pedagogía Waldorf.

Tras la Segunda Guerra Mundial, y continuando con el movimiento de la Escuela Nueva en Italia, Malaguzzi (2011) promueve una forma alternativa de ver la Educación Infantil, creando su primera escuela en 1963 a partir de la filosofía Reggio Emilia, como tituló el propio autor. Malaguzzi (2011) crea un modelo basado en las teorías de autores como Rousseau (2011) o Montessori (1946), entre otros, creando un ambiente que despierta el interés del alumnado por estar en él e interactuar de forma segura, respetando sus ritmos de aprendizaje y desarrollo y donde el trato y relación con el educador se establece a partir de un vínculo de confianza y afecto. Malaguzzi (2011) afirma que

“debemos atribuirle al niño un enorme potencial y los niños deben sentir esa confianza. El profesor debe renunciar a todas sus ideas preconcebidas y aceptar al niño como un co-constructor”.

Malaguzzi (2011) destaca la importancia de la observación y la documentación para la filosofía Reggio Emilia. Los docentes recopilan fotografías, vídeos y notas sobre las actividades del alumnado en diferentes situaciones. Con toda esta información, el equipo docente se reúne semanalmente para analizarla. De esta forma, se extraen los intereses y preocupaciones del alumnado para preparar y ofrecerles aquellas actividades y situaciones de aprendizaje que les sean más significativas y motivadoras. Teniendo en cuenta estos factores, la forma de aprender en Reggio Emilia evoluciona de forma constante y se adapta a cada alumno. Así pues, Malaguzzi (2005) determina que “lo que los niños aprenden no se da como resultado automático de aquello que se enseña. Más bien se debe en gran parte a la acción de los niños como consecuencia de sus actividades y de nuestros recursos”.

Las pedagogías presentadas en este subapartado en referencia a la educación libre pueden considerarse como innovadoras pero, según García (2016), es más acertado denominarlas pedagogías activas, puesto que fueron desarrolladas en el siglo pasado. Las pedagogías activas implican que el alumnado es el protagonista del aprendizaje que se lleva a cabo a partir de sus propios intereses y motivaciones. El autor destaca que estas pedagogías hacen hincapié en la importancia de la adaptación a los ritmos e individualidades de cada persona en su propio proceso para personalizar al máximo el desarrollo de cada individuo. Por consiguiente, y siguiendo las aportaciones de García (2016), se hace referencia a este tipo de metodologías como metodologías activas a partir de este momento por ser la participación activa del alumnado el factor diferenciador que las caracteriza.

2.6. La educación democrática y las escuelas activas.

En Estados Unidos también se hace presente la inspiración del movimiento de la Escuela nueva que promovieron autores como Dewey (1915), que defendía la aplicación práctica de la democracia en el contexto educativo. De esta forma, Huang (2014) determina que en Estados Unidos aparecieron dos enfoques diferentes respecto a la educación democrática: las escuelas democráticas y libres y el modelo Sudbury.

El modelo Sudbury acuñado por Greenberg (2003) fundó su primer centro educativo en 1968. Establece un aprendizaje a partir de la curiosidad del alumnado, partiendo de sus intereses y motivaciones y aprendiendo aquello que decida libremente y por iniciativa propia. Según Greenberg (2003) “la mejor forma de fomentar el aprendizaje es la automotivación, la autorregulación y la autocrítica” (p. 9). Por ende, defiende la importancia de la libre toma de decisiones del alumnado en su proceso de aprendizaje. Asimismo, Greenberg (2003) detalla que se establece una Asamblea Escolar para determinar y modificar de forma conjunta las normas de convivencia que quedan detalladas en el reglamento escolar y han de cumplir todos los miembros del entorno educativo.

Huang (2014) muestra que en la escuela Sudbury cuentan con el comité judicial, conformado por alumnos y que se encarga de resolver las disputas y conflictos, las escuelas libres y democráticas tienen el diálogo y la mediación del adulto como referencia para gestionar los conflictos (p. 41). Según Greenberg (2003), en mayor o menor grado, sendos enfoques comparten una serie de características e ideas comunes: la confianza en las capacidades innatas del alumnado para llevar a cabo su proceso de aprendizaje, el aprendizaje autogestionado como base del mismo, la importancia de la preparación de diferentes ambientes adaptados a cada una de las etapas del desarrollo y la participación activa de los miembros que forman parte de la gestión democrática abierta del espacio.

En los Andes ecuatorianos se crea en 1977 el Jardín de Infantes Pestalozzi, dirigido por Rebeca y Mauricio Wild siguiendo la corriente de pensamiento de Pestalozzi, creador de la primera escuela activa. Los Wild construyen una escuela que añade a la corriente de pensamiento la incorporación de ambientes preparados para los niños y niñas de diferentes edades como ambientes principales en los cuales se producen los aprendizajes. El centro educativo es nombrado posteriormente Proyecto Integral el León Dormido y no se define como escuela democrática, sino más bien activa y no directiva (Gribble, 1998).

Para Wild (2011), hay una serie de aspectos fundamentales para que se den las condiciones de aprendizaje: la existencia de diferentes ambientes preparados teniendo en cuenta las etapas sensibles del desarrollo y los intereses del alumnado, el amor y el respeto como bases de las relaciones interpersonales, la autonomía del alumnado, una actitud no directiva que permita las

actividades espontáneas y la participación activa de la persona en los temas que son significativos para ella. Gribble (1998) destaca una cita de Wild que refleja la importancia para la autora de la libertad y la toma de decisiones del alumnado: “a menos que tengas la oportunidad de tomar decisiones por ti mismo como niño, cuando crezcas nunca serás realmente autónomo y estarás esperando sistemas de vida o líderes que te guíen” (p. 132).

Los enfoques educativos democráticos también tuvieron su influencia en España con autores como Ferrer Guardia, que en 1901 funda la Escuela Moderna. Según Ferrer (2013), se trata de una perspectiva de la educación no directiva a través de un enfoque con el alumnado como protagonista del aprendizaje, así como una filosofía afín al establecimiento de relaciones dialógicas afectuosas como base de las relaciones interpersonales en el ámbito educativo.

Actualmente existen múltiples centros educativos por toda España que se definen como libres, activos y no directivos. Ejemplo de ello son Voltereta (Madrid), Ojo de Agua (Alicante) o Quatre Camins (Castellón). A partir de una campaña de la Organización de las Naciones Unidas para tratar de promover un proceso inclusivo de mejora educativa innovación, se crea Escola Nova 21 en 2016. Se trata de un programa que parte de la unión de diferentes centros educativos de Cataluña con la finalidad de actualizar el sistema educativo y encaminarlo hacia el desarrollo competencial del alumnado. El objetivo es que todo el alumnado pueda disfrutar de experiencias de aprendizaje empoderadoras, adaptadas a sus características y significativas que le permitan desarrollarse como personas y ciudadanos con dignidad, respeto y bienestar.

2.7. La escuela como entorno de juego seguro.

Todas estas propuestas educativas presentadas en los apartados anteriores requieren de diferentes enfoques y técnicas para las distintas situaciones que conllevan el día a día de un centro educativo y la convivencia entre personas.

En este sentido, Rosenberg (2016) determina un programa educativo a partir de su experiencia como mediador, educador y terapeuta que consiste en un lenguaje que pretende una comunicación sincera, clara y cuidadosa, expresando las necesidades propias y escuchando las necesidades de los demás. El autor señala la importancia de conectar con nuestras necesidades y

con las de los demás, hecho que nos aleja de prejuicios y evaluaciones y nos hace capaces de poner en práctica el poder de la empatía para comunicarnos de manera efectiva y sin juicio.

La Comunicación No Violenta nos ayuda a conectarnos con los otros y con nosotros mismos, permitiendo que aflore nuestra compasión natural. Nos orienta de tal manera que nos permite reestructurar nuestra forma de expresarnos y de escuchar a los demás, haciéndonos conscientes de lo que observamos, sentimos y necesitamos, y de lo que les pedimos a los demás para hacer más rica nuestra vida y la suya. La CNV promueve el desarrollo de la escucha atenta, el respeto y la empatía, y propicia el deseo mutuo de dar desde el corazón. En el ámbito mundial, la CNV sirve para resolver disputas y conflictos a todos los niveles (Rosenberg, 2016, p.6).

De este modo, Rosenberg (2016) detalla el proceso para llevar a cabo la Comunicación No Violenta basa en cuatro pasos a seguir:

- Observar la situación sin evaluarla.
- Identificar y expresar los sentimientos que tenemos en esa situación y momento.
- Asumir la responsabilidad de nuestros sentimientos y determinar si tienen relación con alguna de nuestras necesidades.
- Formular a los demás peticiones conscientes para enriquecer nuestra vida.

Un sinfín de autores como los mencionados Montessori (1946), Steiner (1991), Malaguzzi (2011) y Greenberg (2003), entre otros, reflejan en sus obras la importancia del juego como forma de aprendizaje. Para Rousseau (2011), la educación en los primeros años debe ser puramente negativa. El autor denomina esta idea como “método inactivo”, dado que no lo concibe como una enseñanza activa, en la que el educador tenga que hacer o enseñar algo, sino más bien como una educación que trata de evitar todo lo negativo. Por ende, se puede entender su planteamiento como una educación preventiva que supone un cambio de rol por parte del docente. Esta modificación se basa en una concepción del docente como agente disuasorio de los efectos negativos o perjudiciales que pueden conllevar las experiencias educativas y personales del alumnado.

Por su parte, Piaget (1997) como parte del movimiento del constructivismo, determina la importancia del juego simbólico en los primeros años de vida como representación de la

naturaleza egocéntrica del ser humano. Paralelamente, Vygotsky (2010) concibe el juego como un medio esencial para el desarrollo, a través de la creación de un espacio imaginario que hace posible la comprensión de conceptos. En este sentido, Chudacoff (2007) defiende que el juego no se trata de una actividad improvisada, sino que posee una planificación necesaria para su práctica. Teniendo en cuenta las ideas del autor, cuando se hace referencia a una actividad de juego libre no estructurado, se entiende que existe una estructura y que esta es creada por los propios participantes, no por los docentes ni los adultos. Así pues, Chudacoff (2007) afirma el juego infantil implica que nadie está obligado a jugar, siendo esta una de sus características más relevantes. Asimismo, los participantes tienen la libertad de abandonar el juego cuando quieran y, por tanto, se convierte en requisito que todos ellos se sientan satisfechos con la estructura y normas establecidas para participar.

A partir de estas aportaciones, Gray (2016) remarca las connotaciones pedagógicas que aporta el juego libre no estructurado. Este estado lúdico en el que se encuentran los niños potencia la creatividad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones, entre otros muchos aspectos. Además, el juego informal y autodirigido ofrece la oportunidad y el ambiente para desarrollar empatía hacia el resto de participantes, la participación en acuerdos y creación de normas y la resolución de conflictos, entendiendo el juego como fuente de placer y disfrute. Siguiendo estas ideas, Gray (2016) concreta dos aspectos que han afectado al juego infantil en la última década, como son la reducción del tiempo de juego libre y el incremento del control adulto sobre el mismo. El autor contradice la idea de una escolaridad que naturaliza un aprendizaje como consecuencia de tareas dirigidas y evaluadas. Asimismo, destaca la importancia de los aprendizajes significativos y autodirigidos, como el juego libre no dirigido, que favorecen la autorregulación y comprensión del entorno y la sociedad en la que se encuentra cada individuo.

2.8. La autorregulación y el aprendizaje autodirigido.

Diversos autores han tratado de definir el concepto de autorregulación. Según Panadero y Alonso-Tapia (2014), Zimmerman (2002) define a la persona que se autorregula como alguien que participa activamente en su propio proceso de aprendizaje a nivel metacognitivo, motivacional y conductual. Asimismo, Winne (1995), determina que un aprendizaje basado en la autorregulación implica que la persona tome conciencia de la existencia de factores que pueden obstaculizar o impedir el aprendizaje. Por tanto, cada individuo tiene que utilizar los procedimientos que conoce

para buscar la consecución de sus objetivos, controlando de forma simultánea, las variables afectivas y cognitivas.

González (2001), expone que entre todas las definiciones existentes podemos extraer una serie de características comunes del alumnado que autorregula su aprendizaje:

- Es consciente de la utilidad del proceso de autorregulación de cara a potenciar el éxito académico.
- Concede gran importancia a la utilización de estrategias de aprendizaje.
- Supervisa la eficacia de sus métodos y estrategias de aprendizaje, y responden a esta información de diversas formas, que pueden ir desde la modificación de sus autopercepciones hasta la sustitución de una estrategia por otra que se considera más eficaz.
- Tiene motivos para implicarse en la puesta en marcha de procesos, estrategias o respuestas autorreguladas, aunque tales motivos sean distintos para cada temática o situación.

Según González (2001) no existe consenso entre diferentes autores para determinar las fases que definen la autorregulación. Entre ellas, Karoly (1993) considera que la autorregulación incluye cinco fases que se encuentran interrelacionadas entre ellas: selección de metas, conocimiento de las metas, mantenimiento del esfuerzo con una determinada orientación, cambio de dirección o reformulación de las prioridades y consecución de las metas.

Hablando ahora del aprendizaje autodirigido en el cual se basa el espacio de aprendizaje en el que se desarrolla esta propuesta de intervención, Candy (1991) afirma que se trata del resultado entre la interacción entre la persona y su entorno. Mientras se realiza esa interacción, el aprendizaje produce un cambio cualitativo en el aprendiz, porque percibe de manera diferente los fenómenos estudiados y los experimentados y que son significativos.

Para conseguir que el alumnado pueda dirigir su propio proceso de desarrollo, según Rogers (1982) existen cuatro elementos esenciales que se aúnan para crear el ambiente adecuado para que se lleve a cabo el aprendizaje y la interacción: el espacio, las relaciones entre iguales, los acompañantes educativos y las familias.

Rogers (1982) determina el espacio como un entorno seguro en el que el alumnado puede interactuar con confianza y libre de juicios. Este espacio tiene determinadas características:

- Ser considerado un espacio seguro para el alumnado, donde no ser juzgado y poder mostrarse tal y como es.
- No sobrecargado de material, información y estímulos.
- Facilidad para ser modificado, así como sus elementos para adaptarlo a las necesidades que cada situación de aprendizaje pueda requerir.
- Adaptado a la altura del alumnado para facilitar el acceso a los diferentes materiales como también su visualización y manipulación.
- Cada espacio ha de estar acondicionado en función de la etapa de desarrollo en la que se encuentra el alumnado para el que experimenta e interactúa en él.

Según Rogers (1982) el docente es un pilar fundamental desde su posición de observador y con una escucha activa hacia su alumnado para acompañarlo en su propio proceso de aprendizaje.

Algunas de las características que determina el autor para esta figura son:

- Siempre será una figura de autoridad para el alumnado y un ejemplo para el alumnado.
- Es capaz de escuchar activamente a sus alumnos, especialmente sus sentimientos y emociones.
- Trata de fomentar la resolución pacífica de conflictos a través del diálogo.
- Es capaz de adaptar sus talleres o actividades a los intereses del alumnado y de modificarlas si surgen nuevas ideas o intereses que llamen la atención del alumnado.
- Desarrolla relaciones más igualitarias con el alumnado para permitir una mayor espontaneidad, estimulando el pensamiento creativo y el trabajo independiente y autodirigido.
- Participa a través de intervenciones que proponen preguntas que invitan a la reflexión.

Wild (2011) añade un aspecto esencial para los acompañantes educativos, la importancia de construir una relación de apego y un vínculo de confianza con el alumnado. Por lo que respecta al alumnado, a través de este tipo de pedagogías libres, activas y no directivas, la persona puede llegar a percibir una serie de aspectos positivos para su aprendizaje según Rogers (1982):

- Se siente más libre para expresar sus sentimientos en la escuela con respecto a los demás compañeros, los acompañantes o el contenido sean positivos o negativos.
- Tiene una relación más realista, teniendo mayor facilidad para mostrarse tal y como es.
- Tendrá mayor energía y motivación para realizar su aprendizaje, debido a que se desvanecen los castigos y la evaluación cuantitativa.
- Asume la responsabilidad de su propio aprendizaje a medida que participe más activamente en el proceso de aprendizaje grupal.
- Encuentra menor temor a la autoridad a medida que descubre que los acompañantes muestran sus sentimientos y emociones, siendo seres humanos falibles que se relacionan con ellos de modo imperfecto y siguen aprendiendo cada día.
- Descubre que el proceso de aprendizaje le permite enfrentar directa y personalmente algunos de los problemas de su vida.

Como afirma Vygotsky (1979), el aprendizaje se puede dar mediante la participación en actividades realizadas con otras personas que tienen un mayor dominio de esa actividad. El aprendizaje es un hecho social. La consideración de la educación como un hecho social, implicando a toda la comunidad educativa, ha contribuido al aumento de los aprendizajes, una conclusión está muy relacionada con la variable de «contexto social». Investigadores como Vygotsky o actualmente Rogoff (2001), entre otros, afirman que la transformación del contexto es un elemento clave para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, reforzando las interacciones entre el alumnado y las personas adultas que lo rodean en diferentes ámbitos, ya sean educativo, familiar o social. Los grupos heterogéneos fomentan que las interacciones que se producen sean más ricas, tengan más matices y por tanto promuevan muchos más aprendizajes. Por lo tanto, la heterogeneidad es un factor que aumenta la posibilidad de acceder a más conocimiento (Aubert, 2008).

Según Robinson (2015) la Asociación Nacional de Padres y Profesores de Estados Unidos ha publicado unas pautas para conseguir una colaboración entre las familias y la escuela, adquiriendo un compromiso que favorece la educación del alumnado:

- Acoger a todas las familias en la comunidad escolar como parte activa en la vida del centro y en las decisiones que se toman en él. Se crean escuelas de familias, el Consejo Escolar u otras reuniones para tratar temas diversos.

- Comunicarse de manera eficaz y periódica, tanto con el equipo docente como con el alumnado.
- Contribuir al éxito del alumnado, apoyando el aprendizaje del alumnado tanto dentro como fuera del centro.
- Colaborar con la comunidad interviniendo en el entorno próximo para transformarlo de forma cooperativa.

(p. 282)

Esta concepción de la educación y la intervención de todos los agentes implicados como los niños, las familias y los docentes desde el respeto y el afecto queda recogida en el planteamiento denominado Aware Parenting, creado por Solter (2001). Esta autora plantea un enfoque de educación consciente a través de la crianza respetuosa, las relaciones de apego y una disciplina no punitiva y democrática. El objetivo principal de esta concepción educativa es dotar a la persona de herramientas y estrategias para el autoconocimiento a partir de un estrecho vínculo de confianza con familiares y docentes.

3. Propuesta de intervención

3.1. Justificación de la propuesta de intervención

La presente propuesta de intervención tiene como finalidad la exposición de diez sesiones pertenecientes a cinco áreas curriculares diferentes para llevar a la práctica en espacios de aprendizaje autodirigido. Va dirigida a un grupo de 10 alumnos con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años, correspondientes a los cursos de 4º y 5º de Educación Primaria.

3.2. Contextualización de la propuesta

Esta propuesta de intervención se lleva a cabo en Quatre Camins, una escuela homologada de Infantil y Primaria situada en la ciudad de Castellón de la Plana. Se trata de un espacio de aprendizaje autodirigido basado en la libre circulación y el acompañamiento educativo por parte del personal docente adaptándose a los ritmos e intereses de cada alumno.

El colegio ofrece oportunidades de aprendizaje mediante talleres, proyectos, ambientes preparados y excursiones, dando al niño la libertad y responsabilidad para ser el protagonista de su formación. Se aplican metodologías respetuosas tanto en la pedagogía, como en la vertiente emocional, artística, creativa y de relación grupal. (Recuperado de <https://quatrecamins.com/es/>). La escuela dispone de diferentes espacios para que el alumnado pueda desarrollar múltiples áreas de conocimiento. A continuación se exponen los espacios concretos en los que se llevan a cabo las sesiones que componen esta propuesta de intervención relacionadas con las siguientes áreas curriculares: Educación Física, Lengua y Literatura, Matemáticas, Educación Artística, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Cabe destacar que todos los espacios cumplen con los requisitos y características que se han determinado en el subapartado 2.8 del marco teórico de este trabajo.

El primer espacio a presentar se encuentra en la parte exterior de la escuela y, a partir de ahora, se hará referencia a esta sala como “Espacio 1” (Anexo 1). En este espacio se van a llevar a cabo la primera de las dos sesiones del área de Educación Física pertenecientes al taller para el alumnado de Primaria. El espacio cuenta con una pista multideportiva al aire libre, una caseta de material deportivo y un espacio con pavimento de cemento. El otro espacio seleccionado para la realización de las sesiones de esta área en esta propuesta, a partir de ahora “Espacio 2” (Anexo 2), está ubicado dentro del edificio de la escuela. Se trata de una sala equipada con espalderas,

colchonetas, esterillas, pelotas y material de psicomotricidad como bloques rellenos de espuma con diferentes colores y formas y varias estructuras de madera para realizar actividades motrices.

El siguiente espacio a detallar es uno de los espacios de referencia de los últimos cursos de Primaria y está ubicado en la planta baja del edificio en el cual se llevan a cabo las tres sesiones relacionadas con el área de Lengua y Literatura y Educación Artística. A partir de ahora será denominado como “Espacio 3” (Anexos 3 y 4). Esta sala dispone de tres mesas rectangulares con capacidad para ocho personas cada una y una zona de estanterías con juegos de mesa y de cartas relacionados con letras, palabras y diferentes lenguas. Por último, este espacio dispone de una sala anexa sin puerta que se utiliza como biblioteca con cojines y estanterías con los libros relacionados con las áreas mencionadas. Finalmente, otra zona del espacio se encuentra equipada con materiales para la realización de manualidades, pinturas, dibujos y otras creaciones artísticas.

Para llevar a cabo las sesiones relacionadas con el área de Matemáticas se utiliza un espacio ubicado en la primera planta del edificio, a partir de ahora será denominado como “Espacio 4” (Anexo 5). Sirve como lugar de referencia para el alumnado de Primaria y en este espacio se llevan a cabo los talleres relacionados con las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales y Sociales. Dispone de 2 mesas rectangulares con capacidad para ocho personas cada una y dos estanterías con recursos, cajas de investigación, materiales y juegos sobre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Este espacio dispone de mesas individuales móviles para crear un hexágono o colocarse de forma individual. También posee un rincón con el material de matemáticas manipulativas y otros recursos y juegos relacionados con los números, las operaciones matemáticas y las figuras geométricas. Por último, este espacio dispone de una sala anexa sin puerta que se utiliza como biblioteca con cojines y estanterías con los libros relacionados con las áreas mencionadas.

Por último, la escuela cuenta con una nave cubierta como espacio de comedor, a partir de ahora “Espacio 5” (Anexo 6), que se utiliza también para ciertos talleres o actividades como la propuesta de Ciencias Naturales que se presenta en este trabajo. Esta sala también se utiliza para realizar los experimentos, las actividades de danza o las actividades deportivas cuando llueve en el exterior.

Cabe destacar que esta propuesta de intervención ha sido modificada por el estado de alarma derivado de la pandemia del COVID-19 y algunas sesiones han sido adaptadas a las nuevas circunstancias de educación a distancia.

3.3. Diseño de la propuesta

3.3.1. Objetivos

Los objetivos, según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, son los “logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin” (Artículo 2). Por el tipo de metodología que se utiliza en esta propuesta de intervención, se tienen en cuenta todos los objetivos de la etapa de Educación Primaria y se ofrecen talleres, propuestas y materiales que abarcan todos los contenidos a trabajar en esta etapa educativa. Cada alumno los adquiere en un momento concreto de su desarrollo o los trabajan en diferentes situaciones aumentando de manera progresiva el nivel de dificultad de las tareas y retos que se plantean. A través de esta metodología no se puede determinar concretamente en qué periodo se van a adquirir ciertos conocimientos pero sí se puede asegurar que los habrán logrado en su totalidad al finalizar la etapa de Educación Primaria.

En las sesiones que se exponen en esta propuesta de intervención se van a trabajar una serie de objetivos, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones del alumnado y también los objetivos de la etapa de Educación Primaria que determina el Real Decreto 126/2014 citado anteriormente.

Tabla 1. Objetivos de la etapa de Educación Primaria.

OBJETIVOS COMUNES PARA TODAS LAS ÁREAS
<ul style="list-style-type: none">▪ “Elaborar investigaciones sobre diferentes aspectos propios de cada área de conocimiento.▪ Aprender a trabajar individualmente y en grupos de trabajo cooperativo e interactivo.▪ Conocer y utilizar diferentes recursos digitales y escritos para la consulta crítica de información.

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Manejar las fuentes básicas y el vocabulario propio de los contenidos a trabajar.
- Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor". (Artículo 7)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS A TRABAJAR EN DIFERENTES TALLERES

- "Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales
- Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado". (Artículo 7)

Elaboración propia, a partir del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

3.3.2. Metodología a utilizar en las sesiones de intervención

La metodología de la propuesta didáctica se lleva a cabo a partir de talleres de las distintas áreas de conocimiento ubicados en un espacio de aprendizaje autodirigido. Cada taller parte de los intereses y motivaciones del alumnado, potenciando su curiosidad y un aprendizaje significativo. Además, se respetan los ritmos de aprendizaje y desarrollo de cada individuo, ofreciendo diferentes niveles de dificultad, recursos materiales, actividades sobre una misma propuesta o trabajo en grupos variables y heterogéneos para personalizar la educación de cada alumno.

El alumnado tiene libertad para decidir si desea asistir a los diferentes talleres o realizar otras actividades en los espacios de aprendizaje preparados para ello. Cada tallerista tiene libertad para determinar si necesita un compromiso de asistencia durante un periodo de tiempo determinado a sus sesiones o prefiere que el alumnado fluctúe en función de su motivación de cada día. Un ejemplo de compromiso de asistencia puede ser cuando el tallerista pretende realizar un proyecto que requiere de los conocimientos o elaboraciones realizadas en las dos primeras sesiones para llevar a cabo las siguientes. En este caso, pide al alumnado un compromiso de asistencia para llevarlo a cabo en caso que deseen iniciar este proyecto. Dentro del propio taller tienen libertad de movimiento, uso de recursos y ubicación para trabajo mientras respeten al resto de participantes y tengan cuidado del espacio en el que se encuentran y los materiales a utilizar.

Es esencial crear un ambiente de confianza y seguridad para que el alumnado pueda mostrarse tal y como es, con sus inquietudes, miedos y dificultades sin temor al juicio y la calificación. Se trata de un espacio libre de juicios, donde es necesario preguntar a la persona implicada antes de dar una opinión sobre esta o una de sus acciones o producciones. Esta norma se establece tanto para el alumnado como para los acompañantes u otros adultos implicados en el aprendizaje. De esta forma, cada persona puede dejar volar su creatividad e imaginación en las actividades con la única intención de experimentar sin otra intención que el disfrute del proceso.

El acompañante educativo prepara el espacio para el taller previamente a la sesión, teniendo en cuenta los recursos que el alumnado necesita para las actividades propuestas y su ubicación en el espacio para un fácil acceso a ellas. Una vez el acompañante presenta el espacio y sus materiales y las diferentes propuestas de la sesión, pasa a un rol más secundario. Cede todo el protagonismo al alumnado, pasando a realizar observaciones sobre los participantes y el desarrollo de la

propuesta y atendiendo cualquier duda o inquietud que tenga el alumnado. La observación implica la creación de un espacio seguro en el que gestionar los conflictos que puedan surgir entre los participantes, asegurando la seguridad, respeto y expresión libre de los implicados.

Por último, decir que el método concreto a utilizar en cada taller, como el trabajo por proyectos, Design For Change, Realidad Aumentada, Aprendizaje Basado en Problemas, Flipped Classroom o gamificación, entre otros, se determina en función de aquello que mejor se adapta a las condiciones de aprendizaje y a las peculiaridades del alumnado y la situación en un momento concreto. Asimismo, la formación de grupos se basa en la libre elección o la selección por parte del acompañante en caso de que el alumnado lo prefiera. De esta forma se sienten más seguros con el trabajo a realizar y el acompañante puede observar la relación de cada alumno con las situaciones de aprendizaje.

3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

A continuación se expone una tabla para cada una de las diez sesiones que se proponen en este trabajo final de máster. En ellas se detalla el área curricular a la que van dirigidas, el lugar para realizarlas, el nombre de la sesión, la fecha de realización, el desarrollo de la sesión, las competencias clave que se trabajan y los recursos necesarios para llevarlas a cabo. Estas sesiones son propuestas que se llevan a cabo en periodos de 60 minutos y que se pueden seguir realizando en momentos posteriores a lo largo del mismo día o en días posteriores. Son actividades que se pueden realizar en otros momentos y de forma autónoma por parte del alumnado.

Tabla 2. Sesión 1: Las Olimpiadas (Área de Educación Física).

ÁREA: EDUCACIÓN FÍSICA
Esta sesión se lleva a cabo en los “Espacios 1 y 5” detallado en la contextualización de la propuesta y corresponde a una propuesta elaborada para el taller de Educación Física.
SESIÓN 1: LAS OLIMPIADAS, CASTELLÓN 2020
TEMPORALIZACIÓN: martes 6 de abril de 2020
Se lleva a cabo el día del deporte en el centro con una propuesta para todo el alumnado de la escuela. El objetivo de la sesión es dar a conocer al alumnado diferentes deportes y que se inicien en su práctica. El espacio exterior y la nave cubierta del centro se dividen en zonas para practicar diferentes deportes. Cada zona dispone de dos carteles: uno con el título del deporte y el material recomendado para su práctica y otra con las normas de juego. Debajo de los carteles se coloca una caja con el material necesario para cada actividad y el inventario del mismo para revisarlo

cuando el alumnado abandone la zona deportiva. El alumnado selecciona el deporte a practicar y decide cómo practicarlo. Dos acompañantes se encuentran en el espacio para ofrecer cualquier información que necesite el alumnado, gestionar conflictos, reponer material o reestructurar el espacio. Algunos de los deportes que se ofrecen son: baloncesto, tenis de mesa, frontón, balonmano, bádminton, petanca, béisbol y hockey.	
COMPETENCIAS CLAVE	
Trabajaremos todas las competencias clave pero con mayor énfasis las siguientes:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia lingüística. ▪ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia de Aprender a aprender. ▪ Competencia social y cívica. ▪ Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
RECURSOS A UTILIZAR	
Para llevar a cabo esta sesión se requiere la utilización de los siguientes materiales:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material deportivo de cada uno de los deportes que se proponen. ▪ Cajas para organizar el material en cada espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotocopias de las normas de cada deporte. ▪ Carteles con el título e imagen de cada deporte. ▪ Petos de colores para formar equipos.

Elaboración propia

Tabla 3. Sesión 2: Circuitos de aventuras (Área de Educación Física).

ÁREA: EDUCACIÓN FÍSICA	
Esta sesión se lleva a cabo en el “Espacio 2” detallado en la contextualización de la propuesta y corresponde a una propuesta elaborada para el taller de Educación Física.	
SESIÓN 2: CIRCUITOS DE AVENTURAS	
TEMPORALIZACIÓN: miércoles 5 de febrero de 2020	
El espacio se prepara con una serie de materiales formando un circuito de movimiento libre para el alumnado. Se compone de diferentes zonas para realizar acciones relacionadas con saltos, desplazamientos en cuadrupedia y con un solo apoyo, coordinación, equilibrio y trepar en espalderas, entre otros. Una vez el espacio está preparado, el alumnado entra en grupos reducidos de 8 personas e interpretan y se mueven por el espacio de forma libre, ya sea de forma individual o en movimientos en grupo. La siguiente actividad en el espacio consiste en un tiempo para modificar el material del espacio y la posibilidad de realizar juegos de roles o juego simbólico que surjan de forma espontánea.	
COMPETENCIAS CLAVE	
Trabajaremos todas las competencias clave pero con mayor énfasis las siguientes:	
<ul style="list-style-type: none">▪ Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.▪ Competencia lingüística.	<ul style="list-style-type: none">▪ Competencia de Aprender a aprender.▪ Competencia social y cívica.

RECURSOS A UTILIZAR	
Para llevar a cabo esta sesión se requiere la utilización de los siguientes materiales:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloques de gomaespuma para psicomotricidad. ▪ Colchonetas. ▪ Estructuras de madera como escaleras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cojines. ▪ Alfombras con diferentes texturas. ▪ Esterillas.

Elaboración propia

Tabla 4. Sesión 3: Elige tu propia aventura (Área de Lengua y Literatura).

ÁREA: LENGUA Y LITERATURA
Esta sesión se lleva a cabo en el “Espacio 3” detallado en la contextualización de la propuesta y corresponde a una propuesta elaborada para el taller de Lengua (Anexo 9).
SESIÓN 3: ELIGE TU PROPIA AVENTURA
TEMPORALIZACIÓN: martes 25 de febrero de 2020.
<p>Esta propuesta da comienzo con la presentación del tipo de narración “elige tu propia aventura” y sus características. La actividad consiste en crear una aventura en la que el lector toma sus propias decisiones de un abanico ofrecido por el escritor y, a raíz de ellas, modifica el desarrollo de la propia aventura y el final de la misma. El acompañante propone la realización de una narración de este tipo en la cual el alumnado hace la función de lector y va seleccionando la forma de continuar la aventura a medida que van surgiendo opciones. Seguidamente, se forman grupos para crear sus propias narraciones, contemplando la posibilidad de realizar la actividad de forma individual y la flexibilidad en los miembros que conforman cada grupo. Se puede realizar tanto en formato escrito como a partir de una presentación digital.</p> <p>Para finalizar la propuesta, el acompañante presenta una página web al alumnado para elaborar guiones ilustrados. A través de esta herramienta, se ofrece al alumnado la posibilidad de recrear una parte de su narración, por ejemplo una secuencia de la misma o una situación en la que se muestran las opciones a seleccionar. Se realiza una breve explicación y el acompañante se mantiene en el espacio para ofrecer más información, resolver dudas o gestionar cualquier incidente con las herramientas digitales. Se puede acceder desde los ordenadores del centro para crear su propio guion ilustrado y añadir las imágenes que deseen a su obra narrativa. Estos guiones ilustrados se pueden imprimir posteriormente o añadir a la presentación digital de la narración para mostrar al lector los personajes y facilitar la recreación de la situación.</p>
COMPETENCIAS CLAVE
<p>Trabajaremos todas las competencias clave pero con mayor énfasis las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia lingüística. ▪ Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. ▪ Competencia social y cívica. ▪ Competencia digital.

RECURSOS A UTILIZAR	
Para llevar a cabo esta sesión se requiere la utilización de los siguientes materiales:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hojas en blanco o de libreta. ▪ Materiales de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiales de decoración. ▪ Ordenadores del centro.

Elaboración propia

Tabla 5. Sesión 4: Juegos de palabras (Área de Lengua y Literatura).

ÁREA: LENGUA Y LITERATURA
Esta sesión se lleva a cabo en el “Espacio 3” detallado en la contextualización de la propuesta y corresponde a una propuesta elaborada para el taller de Lengua.
SESIÓN 4: JUEGOS DE PALABRAS
TEMPORALIZACIÓN: viernes 17 de enero de 2020.
En esta propuesta se presentan tres actividades relacionadas entre ellas para el alumnado. En primer lugar se explica el juego “la palabra más larga del mundo” que consiste en que una participante dice una letra, por ejemplo la “E”, y todos los participantes han de escribir los animales con el mayor número de letras en su nombre que conozcan y que empiece por la letra “E”. Se puede determinar un tiempo de 60 segundos para pensar los animales y determinar una puntuación por letra para cada participante si todos están de acuerdo. Posteriormente se ponen en común. La siguiente actividad es el mismo juego pero tratando de encontrar los animales con el menor número de letras en su nombre. También se puede jugar con objetos, comidas o vehículos en lugar de animales dependiendo de los intereses del alumnado. Para finalizar la propuesta se presenta el juego “la máquina de mezclas”, que consiste en unir dos animales de los que hemos escrito en los juegos anteriores (ver anexo II). Se mezclan sus nombres, se determinan sus características, se realiza un dibujo de la creación y una breve narración sobre una situación que vive el personaje. Esta última actividad se puede realizar tanto de forma individual como grupal, realizando las diferentes partes de la ficha por consenso o una parte cada participante.
COMPETENCIAS CLAVE
Trabajaremos todas las competencias clave pero con mayor énfasis las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia lingüística. ▪ Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. ▪ Competencia social y cívica. ▪ Competencia digital.
RECURSOS A UTILIZAR
Para llevar a cabo esta sesión se requiere la utilización de los siguientes materiales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiales de escritura. ▪ Hojas en blanco o de libreta. ▪ Ficha de la máquina de mezclas. ▪ Instrucciones de los juegos.

Elaboración propia

Tabla 6. Sesión 5: Transforma el espacio (Área de Educación Artística).

ÁREA: EDUCACIÓN ARTÍSTICA		
Esta sesión se lleva a cabo en el “Espacio 3” detallado en la contextualización de la propuesta y corresponde a una propuesta elaborada para el taller de Arte (Anexo 4).		
SESIÓN 5: TRANSFORMA EL ESPACIO		
TEMPORALIZACIÓN: viernes 6 de marzo de 2020.		
Esta propuesta se basa en una de las creaciones de la artista y escritora japonesa Yayoi Kusama, precursora de los movimientos del arte pop, minimalismo y arte feminista. Algunos de los conceptos que trabaja son la mezcla entre la fantasía y la realidad, la idea del infinito, la transformación de espacios y las instalaciones de grandes dimensiones. Se forra una parte del espacio con papel continuo blanco, también algunas cajas de cartón y se colocan algunos globos blancos. Una vez la parte del espacio es completamente blanca se dejan pegatinas de colores con diferentes formas y tamaños en la entrada. El alumnado entra progresivamente en grupos reducidos de 4 a 5 personas y utilizan libremente las pegatinas en el espacio mientras suena un hilo musical de fondo. En la salida del espacio hay una hoja para que el alumnado escriba cuál cree que es el objetivo de la propuesta y otro para que puedan expresar qué han querido aportar. Cuando todo el alumnado ha pasado por el espacio, citamos a todos los participantes para observar el resultado y sentarnos en el suelo para reflexionar y dar nuestra opinión sobre la actividad.		
COMPETENCIAS CLAVE		
Trabajaremos todas las competencias clave pero con mayor énfasis las siguientes:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciencia y expresiones culturales. ▪ Competencia en comunicación lingüística. ▪ Competencia de Aprender a aprender. ▪ Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. 		
RECURSOS A UTILIZAR		
Para llevar a cabo esta sesión se requiere la utilización de los siguientes materiales:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel continuo blanco. ▪ Gometes de diferentes tamaños, formas y colores. ▪ Cajas de cartón. ▪ Material de escritura. ▪ Globos. ▪ Hojas de recogida de impresiones y datos. ▪ Altavoz. ▪ Cinta adhesiva. 		

Elaboración propia

Tabla 7. Sesión 6: Siente la música (Área de Educación Artística).

ÁREA: EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Esta sesión se lleva a cabo en el espacio exterior del centro en el cual se ha podido ubicar la estructura necesaria para la realización de esa propuesta elaborada para el taller de Música (Anexo 7).
SESIÓN 6: SIENTE LA MÚSICA
TEMPORALIZACIÓN: martes 21 de enero de 2020.
A partir del interés y la motivación del alumnado por los instrumentos y ritmos musicales se elabora una propuesta para crear una pared musical en el espacio exterior del centro. Se crea con listones de madera y elementos reutilizados como sartenes, cubos y paellas, entre otros. Las baquetas están elaboradas a partir de palos de madera que se lijan hasta conseguir la forma deseada. El acompañante presenta la estructura e informa que el objetivo de la misma es facilitar a todas las personas un espacio para la improvisación musical a lo largo del día. El acompañante deja al alumnado experimentar libremente con los ritmos y sonidos y, posteriormente, añade agua a los cubos para que salte al golpear con las baquetas y crear figuras en el aire en función de los golpes. Otras actividades que se plantean son seguir el ritmo de una canción que le guste al alumnado y utilizar otros instrumentos para la improvisación musical (como guitarras, xilófonos, ukeles o flautas) para crear un concierto o improvisación grupal. También se ofrece la posibilidad al alumnado de caracterizarse antes de improvisar o actuar.
COMPETENCIAS CLAVE
<p>Trabajaremos todas las competencias clave pero con mayor énfasis las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciencia y expresiones culturales. ▪ Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. ▪ Competencia de Aprender a aprender. ▪ Competencia social y cívica.
RECURSOS A UTILIZAR
<p>Para llevar a cabo esta sesión se requiere la utilización de los siguientes materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos musicales variados. ▪ Pared musical. ▪ Ordenador del centro. ▪ Baquetas de madera. ▪ Agua. ▪ Altavoz.

Elaboración propia

Tabla 8. Sesión 7: Disfraces de Carnaval (Área de Matemáticas).

ÁREA: MATEMÁTICAS	
Esta sesión se lleva a cabo en el “Espacio 4” detallado en la contextualización de la propuesta y corresponde a una propuesta elaborada para el taller de Matemáticas.	
SESIÓN 7: DISFRACES DE CARNAVAL	
TEMPORALIZACIÓN: martes 11 de febrero de 2020.	
<p>El alumnado ha decidido disfrazarse de brujas y magos del mundo mágico de Harry Potter para Carnaval. El acompañante prepara el diseño para confeccionar las partes del disfraz. En las mesas del espacio se colocan cuatro retos y cada uno de ellos revelará el diseño de una parte del disfraz y el material necesario para elaborarlo. En la mesa central se encuentran los siguientes objetos, con una unidad por grupo de trabajo: cinta métrica, odómetro, reglas de diferentes dimensiones, escuadra, cartabón y semicírculo. El primer reto consiste en medir cuántos metros mide la pista deportiva de la escuela. Cuando se resuelve el problema, el grupo de trabajo obtiene el diseño y los pasos para elaborar el sombrero de mago. El segundo reto consiste en encontrar en el espacio un objeto cilíndrico de 10 centímetros de radio y una altura de 40 centímetros. Cuando se resuelve el problema, el grupo de trabajo obtiene el diseño y los pasos para elaborar la varita mágica. El tercer reto consiste en encontrar un objeto de menos de 5 centímetros de lado y anotar exactamente cuántos milímetros mide. Cuando se resuelve el problema, el grupo de trabajo obtiene el diseño y los pasos para elaborar los elementos decorativos del disfraz como el escudo de la casa, un rayo o estrellas elaboradas a partir de telas y goma EVA. El cuarto y último reto consiste en tomar las medidas de cada alumno por parejas para poder realizar la túnica de mago de cada persona para el festival.</p>	
COMPETENCIAS CLAVE	
<p>Trabajaremos todas las competencias clave pero con mayor énfasis las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. ▪ Competencia social y cívica. ▪ Competencia de Aprender a aprender. ▪ Competencia lingüística. ▪ Sentido de la iniciativa i espíritu emprendedor 	
RECURSOS A UTILIZAR	
<p>Para llevar a cabo esta sesión se requiere la utilización de los siguientes materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartulinas de colores tamaño dinA1. ▪ Instrumentos de medida como reglas, odómetro, cinta métrica... ▪ Tijeras. ▪ Cinta adhesiva y pegamento. ▪ Goma Eva. ▪ Materiales de decoración. ▪ Materiales de escritura. ▪ Instrumentos de dibujo técnico como la escuadra y el semicírculo. ▪ Telas de diferentes colores. 	

Elaboración propia

Tabla 9. Sesión 8: Historia en acción (Área de Ciencias Sociales).

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES
Esta sesión se lleva a cabo en el “Espacio 4” detallado en la contextualización de la propuesta y corresponde a una propuesta elaborada para el taller de Ciencias Sociales.
SESIÓN 8: HISTORIA EN ACCIÓN
TEMPORALIZACIÓN: miércoles 11 de marzo de 2020.
La propuesta del taller consiste en crear una línea del tiempo para añadir todos los conocimientos de las etapas y fenómenos históricos de las anteriores sesiones del taller de Ciencias Sociales. Se extiende un papel continuo de unos ocho metros de longitud en la cual se delimitan las diferentes etapas históricas utilizando una línea temporal para marcar diferentes fechas. El alumnado va añadiendo información, imágenes, datos interesantes, dibujos y fotografías de cada etapa histórica con la fecha y el título. El alumnado puede utilizar los libros de la biblioteca con temática histórica, diferentes juegos que puedan contener información y los ordenadores del centro para buscar información al respecto y completar la línea del tiempo. Una vez finalicemos esta elaboración la colgaremos en el pasillo del centro y lo iremos completado a medida que se conozcan nuevos hechos históricos que el alumnado desee añadir.
COMPETENCIAS CLAVE
Trabajaremos todas las competencias clave pero con mayor énfasis las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia lingüística. ▪ Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. ▪ Competencia social y cívica. ▪ Competencia digital.
RECURSOS A UTILIZAR
Para llevar a cabo esta sesión se requiere la utilización de los siguientes materiales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel continuo blanco. ▪ Ordenadores del centro. ▪ Materiales de decoración. ▪ Materiales de escritura.

Elaboración propia

Tabla 10. Sesión 9: Experimenta la ciencia (Área de Ciencias Naturales).

ÁREA: CIENCIAS NATURALES
Esta sesión se lleva a cabo en el “Espacio 5” detallado en la contextualización de la propuesta y corresponde a una propuesta elaborada para el taller de Ciencias Naturales (Anexo 8).
SESIÓN 9: EXPERIMENTA LA CIENCIA
TEMPORALIZACIÓN: lunes 10 de febrero de 2020.
<p>Para esta sesión se prepara el “Espacio 5” del centro para realizar diferentes experimentos relacionados con los estados y propiedades de la materia. El acompañante prepara cuatro experimentos que se realizan uno en cada una de las mesas disponibles en el espacio.</p> <p>Cuando el alumnado entra en el espacio, el acompañante presenta los cuatro experimentos y a las cuatro personas voluntarias que pueden solucionar sus dudas o preguntas en cada mesa de experimentos. Cada mesa tiene sillas para que 6 alumnos puedan realizar los experimentos y el material necesario para llevarlo a cabo. También dispone de una hoja colgando del borde de la mesa en el cual se muestra el título del experimento y dos hojas encima de la mesa con las instrucciones del experimento. En cada mesa hay un familiar voluntario que ofrece información al alumnado a medida que realizan el experimento. Los experimentos a realizar son: el fluido no newtoniano, la serpiente de espuma, el volcán en erupción y el arcoíris.</p>
COMPETENCIAS CLAVE
<p>Trabajaremos todas las competencias clave pero con mayor énfasis las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. ▪ Competencia de Aprender a aprender. ▪ Competencia en comunicación lingüística. ▪ Competencias sociales y cívicas.
RECUSOS A UTILIZAR
<p>Para llevar a cabo esta sesión se requiere la utilización de los siguientes materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Harina de maíz. ▪ Botella de plástico. ▪ Colorante alimentario. ▪ Agua. ▪ Jabón de manos. ▪ Palillos. ▪ Boles y platos. ▪ Aceite. ▪ Calcetines. ▪ Vasos. ▪ Papel de cocina. ▪ Jabón para lavar la vajilla.

Elaboración propia

Tabla 11. Sesión 10: Agentes del cambio (Área de Ciencias Naturales).

ÁREA: CIENCIAS NATURALES
Esta sesión se lleva a cabo en el periodo de cuarentena, se realiza a distancia a través de la plataforma digital “Google Classroom” y videoconferencias en directo con el alumnado a través de “Meet”. Esta propuesta se basa en la metodología “Design for Change”, una acción desde el centro hacia un aspecto del entorno próximo para tratar de modificarlo partiendo de los intereses y motivaciones del alumnado.
SESIÓN 10: AGENTES DEL CAMBIO
TEMPORALIZACIÓN: jueves 4 de mayo de 2020.
Esta propuesta del taller se realiza a partir de una noticia que llega a oídos del alumnado sobre su entorno cercano y piden información al acompañante sobre ella: la creación del Centro de Interpretación del Mediterráneo en Oropesa. El acompañante busca diferentes periódicos y noticias que tratan el tema y contemplan los diferentes puntos de vista sobre la temática, a favor y en contra. El alumnado se divide por parejas para leer cada una de ellas una noticia. Cuando la han leído y comentado en pareja, exponen al resto del grupo sus conclusiones y su opinión. Se debate en gran grupo y se contrastan las informaciones para comprobar cómo cambia la noticia dependiendo del medio de comunicación que la transmite y la importancia de tener una visión crítica y propia. La construcción de este complejo podría afectar a “La Renegà”, de los pocos espacios vírgenes costeros que quedan en la Comunidad Valenciana y donde el alumnado ha ido repetidas veces. Contactamos con el ayuntamiento de Oropesa del Mar y con Greenpeace para concretar una videoconferencia y poder realizar una entrevista y una charla sobre el tema. Cuando finalizan las dos entrevistas y charlas se determina el siguiente paso a realizar si el alumnado decide que quiere participar activamente en la defensa del centro o en la paralización de las obras.
COMPETENCIAS CLAVE
<p>Trabajaremos todas las competencias clave pero con mayor énfasis las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Competencias sociales y cívicas. Competencia en Aprender a aprender. Competencia en comunicación lingüística. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
RECUSOS A UTILIZAR
<p>Para llevar a cabo esta sesión se requiere la utilización de los siguientes materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ordenadores para cada alumno. Google Classroom a nivel de centro. Conexión a Internet.

Elaboración propia

3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

Para evaluar esta propuesta de intervención se lleva a cabo una observación directa por parte, no solo del acompañante tutor del grupo de referencia de cada niño, sino que es llevada a cabo por todo el equipo docente del centro. Asimismo, cada acompañante observa y comparte experiencias, aprendizajes y situaciones diversas con cada alumno y luego las pone en común con el resto del equipo docente para personalizar y adaptar al máximo su proceso de enseñanza aprendizaje, conociendo y teniendo en cuenta sus intereses, emociones, sentimientos, relaciones sociales, miedos e inseguridades.

Para ello, se realiza una evaluación inicial, en la que se tienen en cuenta los intereses y motivaciones del alumnado y sus conocimientos previos, para adaptar los aprendizajes a sus necesidades y características. También se contempla una evaluación procesual a lo largo de todo el proceso de aprendizaje que se concibe como base del proceso de acompañamiento educativo. En esta parte de la evaluación se tiene en cuenta constantemente al alumnado, modificando los aspectos necesarios de los espacios, normas, actividades y talleres para crear un proceso educativo único para cada alumno. Se realiza un seguimiento a través de la observación directa, la recopilación de información, fotografías e imágenes y la recopilación de las producciones realizadas por el alumnado. La evaluación final se realiza a través de un informe semestral en el cual se especifican las diferentes observaciones de los acompañantes y talleristas sobre cada alumno y su adquisición de conocimientos en las diferentes áreas, su gestión de conflictos, la expresión de sentimientos y emociones, su relación con los adultos, sus relaciones entre iguales y su día a día en la escuela, entre otros aspectos de su desarrollo.

Además, es importante destacar que el centro dispone de una recopilación de conocimientos y capacidades y la edad a la que se suelen adquirir por parte del alumnado. De esta forma, los acompañantes pueden poner mayor mirada en cada persona y conocer en qué punto de su desarrollo se encuentra en diferentes aspectos de su aprendizaje. La opinión de la comunidad educativa es fundamental para el desarrollo y optimización de los procesos de aprendizaje del centro educativo. Por tanto, se realiza una coevaluación teniendo en cuenta la opinión del alumnado, los acompañantes y las familias a través de diferentes autoevaluaciones a lo largo del proceso y encuestas de satisfacción y propuestas de mejora.

4. Conclusiones

La finalidad del presente trabajo es elaborar una propuesta de intervención a través de talleres para las diferentes áreas de conocimiento en un espacio de aprendizaje auto-dirigido concreto y adaptado al alumnado de Educación Primaria para personalizar su aprendizaje. Para lograr este objetivo se plantearon cinco objetivos específicos que se han ido consiguiendo a lo largo del trabajo.

De esta forma, en el marco teórico se ha dado respuesta a los tres primeros objetivos específicos a través de una explicación detallada de la información necesaria para su comprensión y aplicación en la metodología a utilizar en esta propuesta de intervención. Se han determinado los autores, modelos pedagógicos y metodologías que han demandado un cambio educativo hacia la libertad del alumnado y su protagonismo en su propio proceso de aprendizaje para poder desarrollarse en un espacio de aprendizaje autodirigido. También se ha determinado el significado de aprendizaje autodirigido así como sus precedentes en la etapa de Educación Primaria. En este apartado del trabajo también se ha dado respuesta a la forma de distribuir los espacios en función de las áreas de aprendizaje en una escuela libre y no directiva concreta.

En cuanto a la selección de recursos necesarios en cada espacio para llevar a cabo una propuesta de taller basada en el aprendizaje autodirigido en cada una de las áreas de conocimiento, se ha determinado de forma individual en cada sesión de los diferentes talleres planteados en la propuesta de intervención para facilitar su replicación y puesta en práctica en otros contextos educativos.

Otro objetivo a lograr era determinar las pautas básicas de la función del docente como acompañante educativo para gestionar cada espacio y crear un vínculo de confianza y respeto con cada alumno/a. Este aspecto se ha ido detallando a partir de las opiniones y teorías de diferentes autores en el marco teórico y la posterior concreción de todas estas teorías en la metodología de la propuesta. Esta detalla las funciones del acompañante educativo y los aspectos más relevantes en los que debe fijar su mirada y atención.

Se plantea un modelo educativo que atiende a las necesidades de la sociedad actual y se adapta a las características de cada alumno a partir de sus intereses y motivaciones, respetando sus ritmos de desarrollo y aprendizaje para personalizar su educación. Se basa en la motivación intrínseca de las personas por aprender a partir de sus intereses. La implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje y en la propia escuela es muy elevado.

Esta propuesta me ha permitido aplicar una forma motivadora, libre e interactiva de trabajo al aula, un planteamiento de talleres que permite que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje y tome sus propias decisiones en función de sus intereses y motivaciones. Como acompañante, no he sido únicamente un transmisor de conocimientos, sino que he podido acompañar y facilitar el camino hacia la consecución de los objetivos planteados por el alumnado para conseguir con cada aprendizaje. Tal y como se ha podido ver durante las diferentes propuestas, el papel de las familias y de los voluntarios/as es fundamental. Abrir la escuela a la sociedad es parte fundamental de la metodología que se ha utilizado y ha permitido llevar a cabo un aprendizaje significativo, consciente y personalizado para cada alumno.

5. Limitaciones

5.1. Limitaciones

En cuanto a las limitaciones que se han podido determinar en el proceso de realización de este trabajo, es esencial destacar la influencia que ha tenido el estado de cuarentena vivido debido al COVID-19, deteniendo las clases presenciales, la interacción con el alumnado de forma constante, las relaciones entre iguales, la asistencia al centro educativo o el acceso a otros muchos recursos derivados de bibliotecas o lecturas prestadas a las cuales no he podido acceder.

A pesar de esta situación, se ha continuado trabajando e interactuando con el alumnado a través de Google Classroom y las videoconferencias de cada taller. La sesión 10 de esta propuesta se lleva a cabo en la situación de cuarentena y utiliza los recursos digitales para poder llevar a cabo su objetivo. La adaptación a las situaciones y sus características son fundamentales en este tipo de modelos educativos y, por tanto, los acompañantes educativos debemos de formarnos y tratar de adaptar de la mejor manera posible cada aprendizaje a cada uno de nuestros alumnos a la situación y contexto en los que se encuentran.

5.2. Prospectiva

De cara a futuros estudios considero de vital importancia poner en práctica la propuesta de intervención planteada en el presente TFM en otros contextos educativos y modelos de centro. Así, al llevar esta propuesta a las diferentes realidades de las aulas se podrá valorar su grado de consecución y la reacción del alumnado ante la libertad ante la toma de decisiones en el ámbito académico. De esta forma, podremos modificar y adaptar aquellos aspectos que no resulten lo suficientemente significativos o motivadores para el alumnado, así como incidir en aquellos que requieran de una mayor adaptación o preparación según las características de cada grupo y alumno de forma individual. Por tanto, es fundamental tener en cuenta que para llevar a cabo esta propuesta de intervención se deben adaptar las sesiones y los objetivos a los alumnos concretos y al contexto al que vayan dirigidos.

Además, al poner en práctica esta propuesta se podría realizar una investigación acerca de la incidencia que tiene la libertad y la autodirección del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, se podría comprobar si existe una correlación significativa entre la motivación del alumnado y su grado de libertad de movimiento y decisión en el entorno educativo.

Por último, se pretende seguir investigando mediante la práctica en el aula sobre la eficacia de esta propuesta para el desarrollo personal en el ámbito educativo de cada alumno y sobre la viabilidad de este tipo de metodologías libres, activas y no directivas en los diferentes centros educativos públicos de nuestro país.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: EDEBE.
- Apple, M. y Beane, J. (2005): *Escuelas democráticas*. Madrid: Editorial Morata.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S., (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Ausubel, D. y otros (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Candy, P. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carlgren, F. (2004). *Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Chudacoff, H. (2007). *Children at play: An American history*. New York: New York University Press.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago press.
- Ferrer, F. (2013). *La Escuela Moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freinet, C. y Salengros, R. (1981). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Editorial BEM.
- Fröbel, F. (2015). *The education of man*. London: Sagwan Press.
- García, A. (2016). *Otra educación es posible*. Valencia: Litera libros.
- García-Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Editorial Paidós.
- González, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *IberPsicología*, 6(1), 30-67.
- Gray, P. (2016). *Libres para aprender*. México: Paidós.
- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. La educación democrática en Sudbury Valley*. Alicante: Edición realizada por Marién Fuentes y Javier Herrero.
- Gribble, D. (1998). *Real Education*. Bristol: Libertarian Education.
- Hobbes, T. (2016). *De Cive*. Madrid: Alianza editorial.
- Hobbes, T. (2018). *Leviatán*. Madrid: Alianza editorial.
- Huang, V. (2014). Laying the Foundations for Democratic Behavior – A Comparison of Two Different Approaches to Democratic Education. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 8(15), 29-68.
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Maslow, A. H. (1982). *La Personalidad Creadora*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. H. (1998). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Montessori, M. (1946). *Unpublished Lectures*. London: AMI.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4, p. 359-376.
- Pestalozzi, J. H. (2006). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Editorial Cegal.
- Piaget, J. (1997). *La psicología del niño* (14ª ed.). Madrid: Morata.
- Pikler, E. (2005). *Moverse en libertad. Desarrollo Motricidad*. Madrid: Editorial Narcea.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Rogers, C. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Editorial Paidós Educador.
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Editorial Paidós Educador.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairos.
- Rogoff, B. y otros (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Rosenberg, M. (2016). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Madrid: Acanto.
- Rousseau, J. (2011). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Solter, A. (2001). *The Aware Baby*. Revised Edition. California: Aware Parenting Institute.
- Steiner, R. (1991). *La educación del niño desde la Antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1999). *La Filosofía de la Libertad*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Sutherland, A. (2017): *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Editorial Cegal.
- Trilla, J. (2012). La crítica a lo establecido y la práctica transformadora. *Cuadernos de Pedagogía*, (428).
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Wild, R. (2011). *Educar para ser*. Barcelona: Herder Editorial.

Wild, R. (2016). *Libertad y límites. Amor y respeto*. Barcelona: Herder Editorial.

Winne, P. (1995). "Inherent Details in Self-Regulated Learning", *Educational Psychologist*, vol. 30, núm. 4, pp. 173-187.

Zimmerman, B. (2002). "Becoming a Self-Regulated Learner: An overview". *Theory into Practice*, vol. 41, núm. 2, pp. 64-70.

7. Anexos

La escuela Quatre Camins dispone de diferentes espacios de aprendizaje con características específicas según las áreas de conocimiento que se pretenden trabajar y las características del alumnado que interactúa en ellos. En la propuesta de intervención se ha hecho referencia a diferentes espacios dentro del centro, los cuales se presentan a continuación en imágenes de los anexos 1 al 6. Del anexo 7 al 9 se muestran imágenes de diferentes actividades realizadas en los talleres de la propuesta de intervención.

7.1. Anexo 1. Espacio 1: pista multideportiva al aire libre (sesión 1).



Figura 2. Pista multideportiva 1 (Elaboración propia)



Figura 3. Pista multideportiva 2 (Elaboración propia)

7.2. Anexo 2. Espacio 2: sala de psicomotricidad (sesión 2).



Figura 4. Sala psicomotricidad 1 (Elaboración propia)

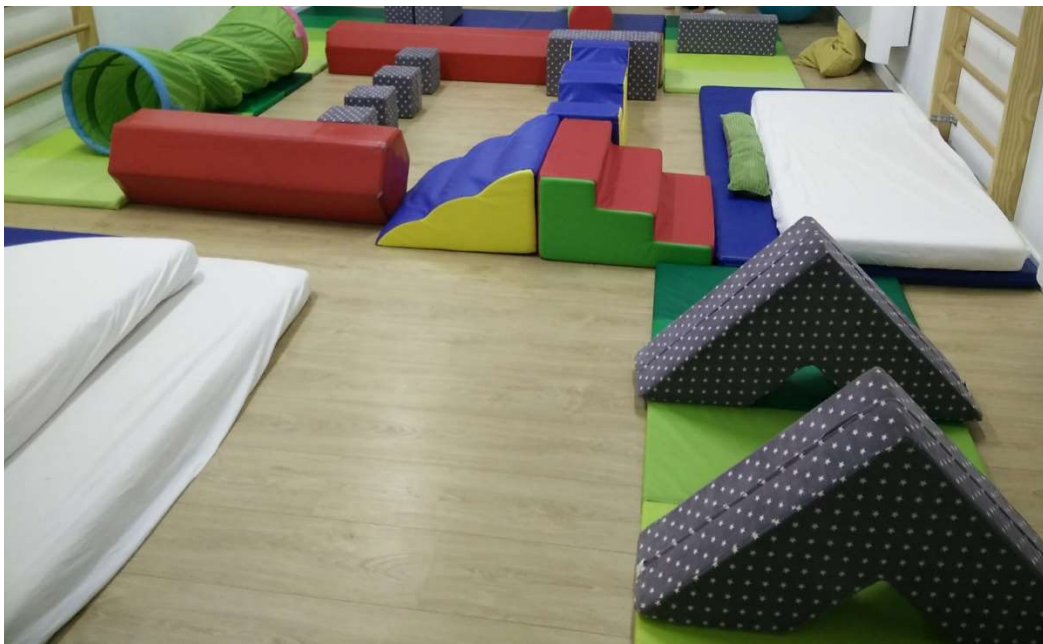


Figura 5. Sala psicomotricidad 2 (Elaboración propia)

7.3. Anexo 3. Espacio 3: aula de Lengua y Literatura (sesiones 3 y 4).



Figura 6. Aula de Lengua y Literatura (Elaboración propia)



Figura 7. Biblioteca del aula (Elaboración propia)

7.4. Anexo 4. Espacio 3: aula de Educación Artística (sesión 5).



Figura 8. Actividad de Educación Artística (Elaboración propia)

7.5. Anexo 5. Espacio 4: aula de Matemáticas y ciencias (sesiones 7, 8 y 10).



Figura 9. Aula de Matemáticas y ciencias 1 (Elaboración propia)



Figura 10. Aula de Matemáticas y ciencias 2 (Elaboración propia)

7.6. Anexo 6. Espacio 5: nave cubierta multiusos (Sesiones 1 y 9).



Figura 11. Nave cubierta en taller de Ciencias Naturales (Elaboración propia)



Figura 12. Nave cubierta en taller de Educación Física (Elaboración propia)

7.7. Anexo 7. Taller de música (sesión 6).



Figura 13. Pared musical (Elaboración propia)

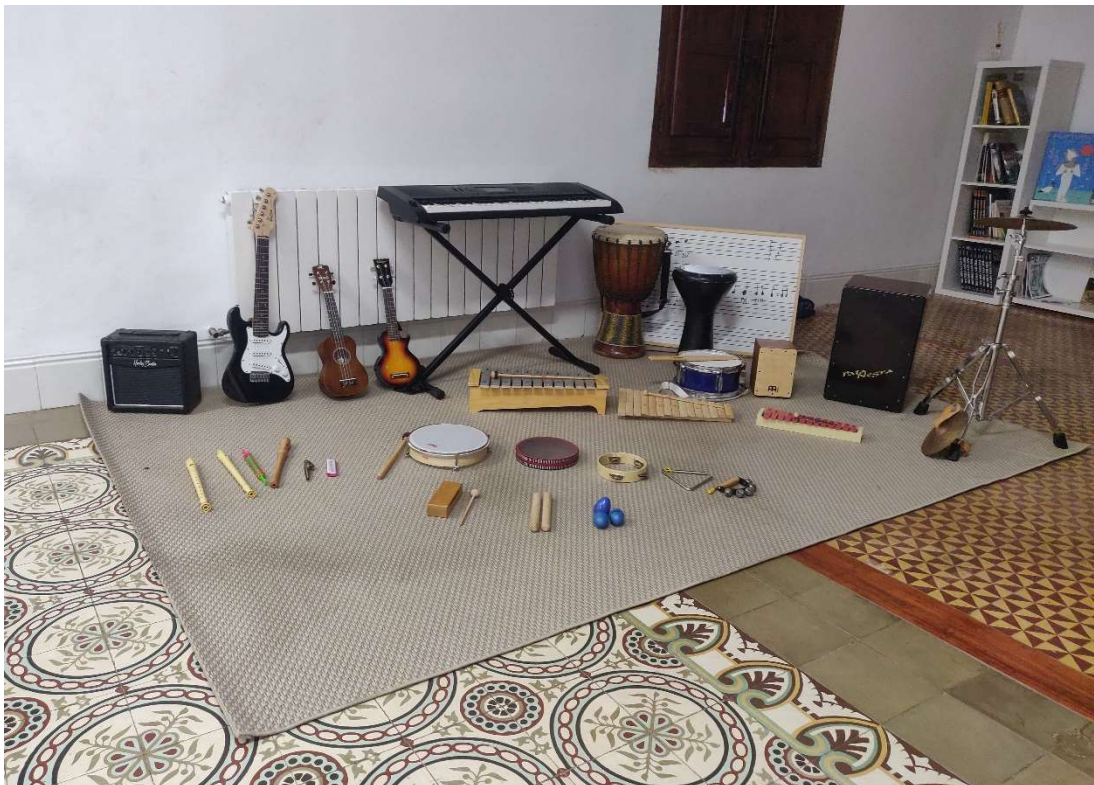


Figura 14. Instrumentos musicales (Elaboración propia)

7.8. Anexo 8. Experimentos de Ciencias Naturales (sesión 9).

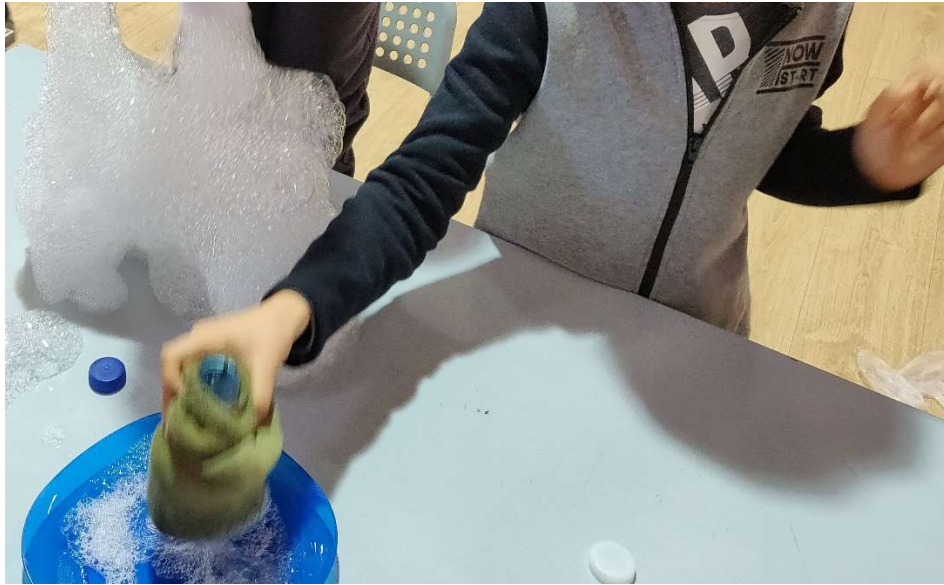


Figura 15. Experimento de la serpiente de espuma (Elaboración propia)



Figura 16. Experimento de los volcanes en erupción (Elaboración propia)



Figura 17. Experimento del arcoíris (Elaboración propia)

7.9. Anexo 9. Los guiones ilustrados (sesión 3).

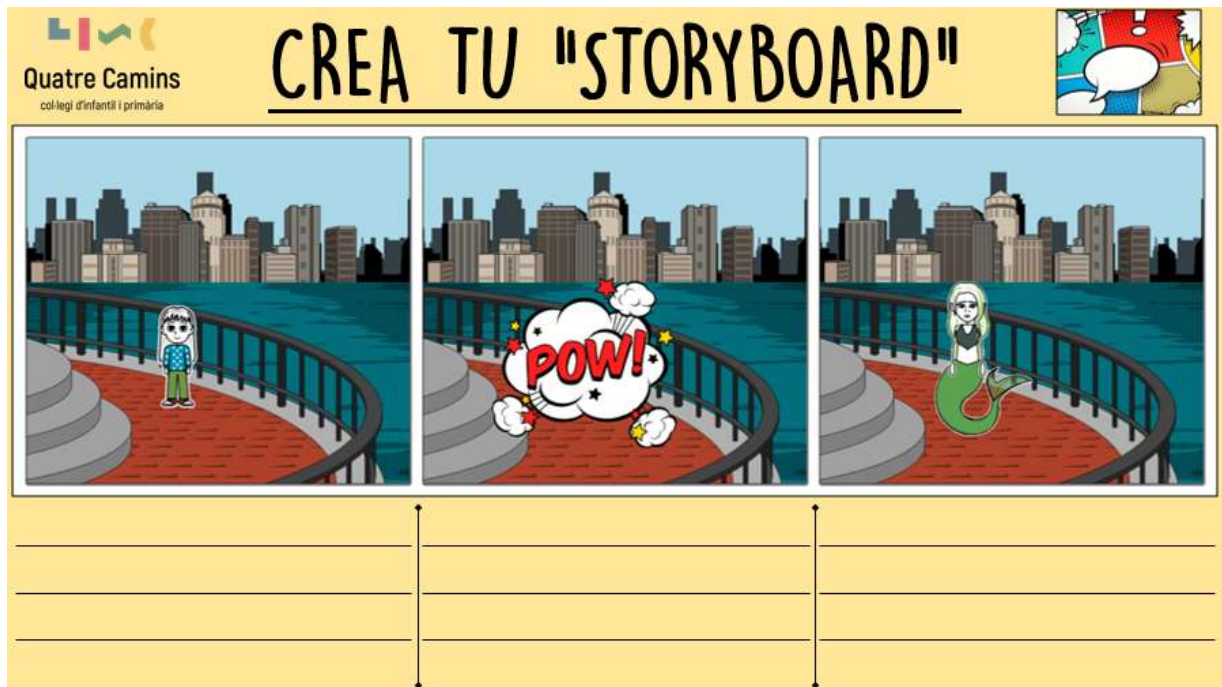


Figura 18. Plantilla de un guion ilustrado (Elaboración propia)