



## COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

Marco teórico





Innovación Educativa



Inspección Educativa



Instituto Vasco de Evaluación  
e Investigación Educativa



Mayo 2012

# **COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER**

	Sumario	1
1. Introducción .....		2
2. Justificación de la competencia .....		3
2.1. Bases y antecedentes .....		3
2.2. Claves de la competencia .....		6
2.3. Algunos retos .....		10
3. Descripción de la competencia .....		12
4. Dimensiones de la competencia para aprender a aprender .....		16
4.1. Indicadores de cada subcompetencia y gradación para 4º curso de Educación Primaria .....		16
4.2. Indicadores de cada subcompetencia y gradación para 2º curso de ESO .....		26

## 1. Introducción

Niños y niñas aprenden antes de saber que aprenden; el aprendizaje es una cualidad innata que desarrollan a lo largo de su existencia, que administran con mayor o menor fortuna, en función de factores psicológicos, sociales, culturales, políticos y de otra naturaleza.

La preocupación por cómo se aprende viene de antiguo. A este respecto, Luis Gómez Llorente señala que *«El aprendizaje a lo largo de toda la vida es tan antiguo como la propia humanidad. Lo moderno es la reflexión crítica y el debate en torno a él»*.

Hasta hace unos pocos años una de las preocupaciones medulares de la educación se centraba todavía en la necesidad de seleccionar aquellos aprendizajes básicos que todo ciudadano o ciudadana debía de haber adquirido en la escolarización obligatoria, ya que de no hacerlo se enfrentaba al futuro desde una posición de desigualdad. Esta inquietud se plasmó en la LOE y en el Decreto de Enseñanzas Mínimas, que recogía exhaustivamente los contenidos básicos que debían trabajarse en las etapas obligatorias de escolarización. No obstante –como ha señalado Edgar Morin–, la lógica disciplinar ha fragmentado los conocimientos, lo que dificulta comprender la complejidad de los fenómenos.

Posteriormente, cambios como la globalización, la extensión de modelos económicos y sociales basados en el conocimiento, la competencia entre las diversas regiones económicas mundiales, los avances en igualdad entre hombres y mujeres y otros hechos han generado una reflexión en los ámbitos académico y político en torno a la necesidad de impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida, que garantice una formación integral de las ciudadanas y ciudadanos europeos, y el acceso de las y los estudiantes a la vida adulta y al mercado laboral en condiciones de éxito personal. La Unión Europea se propone compatibilizar la consolidación de sociedades democráticas y equitativas con la competitividad económica en el escenario mundial.

Se constata que el conocimiento se ha convertido en frágil y dinámico, y que la escuela ya no puede garantizar un conocimiento sólido y permanente, como hacía hasta ahora. Estos cambios traslucen la necesidad de reforzar la autonomía personal para aprender en distintos contextos y con o de otras personas, y para hacer frente a futuras situaciones variables. Elena Martín alude a la formación de unos futuros ciudadanos y ciudadanas que posean *«la capacidad de planificar de forma autónoma qué quieren hacer con sus vidas, qué recursos necesitan para conseguirlo, y cómo conseguirlo. Es decir, que les haya enseñado a aprender»*.

Algunas personas aprovechan los cambios en la sociedad actual para poner en duda la validez de la escuela, como institución, para dar respuesta a los nuevos retos, y abogan por planteamientos individualistas, posmodernos y, liberales. Bien al contrario, el enfoque de *Aprender a aprender* refuerza la perspectiva inclusiva, garantista y compensadora del sistema educativo, que requiere, en coherencia con el sentido genérico de las competencias básicas, aspirar al mayor logro posible por parte de todo el alumnado y el mayor grado de equidad y calidad por parte del sistema educativo.

## 2. Justificación de la competencia

### 2.1. Bases y antecedentes

El informe DeSeCo<sup>1</sup> (*Defining and Selecting Key Competencies*) plantea una pregunta directa al comienzo del resumen ejecutivo: “¿qué competencias necesitamos para el bienestar personal, social y económico?” A pesar de constatar que hoy en día las personas necesitan un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos –individuales y colectivos– del mundo presente y futuro, se centra en un número muy reducido de categorías, interrelacionadas entre sí:

1. Usar herramientas de manera interactiva.
2. Interactuar en grupos heterogéneos.
3. Actuar de forma autónoma.

Esta propuesta responde al cambio de modelo de las sociedades actuales. En tanto que las sociedades industriales del siglo XX promovían una escuela que asegurase el dominio de herramientas y procesos, las rápidas transformaciones económicas y sociales, y los nuevos retos de la sociedad del conocimiento y de la información –en el contexto de la globalización– requieren desarrollar una capacidad de adaptación que, en el plano personal, exige a cada ciudadano o ciudadana seguir aprendiendo a lo largo de la vida, con el objetivo de mantener su empleo, de garantizar su participación en la sociedad y de evitar la exclusión social.

No se trata, por tanto, de una necesidad generada tan sólo por las demandas del mercado, sino por las características de la sociedad del conocimiento y por los cambios en la organización social y en las relaciones personales que exigen una gran flexibilidad mental y una actitud positiva ante el cambio y la incertidumbre.

Y –añade DeSeCo– alcanzar unas metas colectivas a partir de unos valores compartidos (valores democráticos y el logro de un desarrollo sostenible) que promuevan una sociedad equitativa. En este contexto, *aprender a aprender* se convierte en la herramienta por antonomasia que garantiza la educación y la capacitación a lo largo de la vida para toda la ciudadanía, incluyendo a las personas con pocas oportunidades (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, alumnado en riesgo de exclusión y adultos aprendices), en cualquiera de los escenarios posibles de aprendizaje (formal, no-formal o informal).

La escuela encuentra en su agenda, entre otros desafíos, la necesidad de enseñar para aprender; esto es, para dotar a las y los estudiantes de los recursos individuales e interpersonales que les permitan enfrentar los retos con autonomía, activando sus conocimientos y destrezas y resolviendo los problemas con garantías de éxito. Cada estudiante debe ser protagonista de su aprendizaje, tomar conciencia del mismo y alcanzar un sentimiento de competencia personal que le acompañe a lo largo de la vida. Trabajar en esa dirección implica, además, crear un ambiente favorable al aprendizaje, un proyecto común y ajustado al contexto, y lograr el

---

<sup>1</sup> DeSeCo (2005): La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. 20 pág. En <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>> (en castellano).

compromiso de la comunidad y sus agentes en la consecución de unas metas compartidas. Si esto es necesario en todas las competencias, por su carácter transversal, en el de aprender a aprender más todavía. Así, DeSeCo entiende que *Aprender a aprender* tiene un carácter metacompetencial. Elena Martín y Amparo Moreno apuntan en la misma dirección<sup>2</sup>: es la competencia básica entre las básicas.

En este sentido, en la primera década del siglo XXI han cristalizado diversas iniciativas internacionales, cuyo interés se ha centrado en las competencias básicas: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD-OCDE) y la Oficina Estadística Federal de Suiza impulsaron el mencionado proyecto DeSeCo (definición y selección de competencias, 2003); Eurydice reunió (2002) información acerca de las competencias; la Comisión Europea presentó una propuesta (2004) para el reconocimiento de las competencias clave; la UNESCO realizó un informe sobre las habilidades para la vida en una educación para todos (2002); el estudio PISA también dio a conocer un informe sobre resolución de problemas para el mundo del mañana (2004); la universidad de Helsinki, partícipe del proyecto LEARN (“Life as Learning”) ha organizado varios estudios sobre aprender a aprender...

Una de las ocho competencias básicas que la Comisión Europea (2004) propuso es la de *Aprender a aprender* que, en cierto sentido, subyace a todas las demás. Definir esta competencia resulta complejo, debido a la cantidad de matices en los que se puede poner la atención y al carácter transversal de la misma.

Así, la Comisión Europea define en el Marco de Referencia Europea la competencia para “*aprender a aprender*” como:

*“La habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de “aprender a aprender” hace que los alumnos y alumnas se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia”<sup>3</sup>.*

Cada país de la UE y, en España cada comunidad autónoma ha tenido que adecuar su currículo a las competencias. En este sentido, el currículo del País Vasco<sup>4</sup> se hace eco de ese planteamiento y señala que la competencia para

<sup>2</sup> MARTÍN, E. y MORENO, A. (2007): Competencia para aprender a aprender. Madrid. Alianza Ed.

<sup>3</sup> Comisión Europea (2004): Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo. Bruselas. (<[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf)>).

<sup>4</sup> BOPV nº 218 (13-11-2007): Suplemento. Anexo III, pág. 15. Puede consultarse en: <[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_curricul/adjuntos/14\\_curriculum\\_competencias\\_300/300013c\\_Decreto\\_175-2007\\_competencias\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300013c_Decreto_175-2007_competencias_c.pdf)>.

“Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades”.

Tal y como indica Jesús de la Fuente<sup>5</sup> esta competencia “ha sido denominada de múltiples formas aludiendo a la misma capacidad: autonomía en el aprendizaje, saber tomar decisiones en situaciones múltiples para aprender, reflexionar sobre el propio aprendizaje, ser estratégico y experto aprendiendo, o aprendizaje a lo largo de la vida”. Esa misma multiplicidad de términos para referirse a esta competencia subraya unas dimensiones más que otras, según los autores que se consulten o según los marcos que haya elaborado cada Comunidad Autónoma.

La competencia para *Aprender a aprender* tiene un carácter integral. Esto significa que incluye las distintas fases del proceso de aprendizaje:

- La planificación de las tareas en función de unos objetivos, el contexto de aprendizaje y la valoración de las propias capacidades y de los recursos disponibles.
- El desarrollo del proceso de ejecución de las tareas y la gestión de las estrategias y técnicas, de los tiempos y del método empleado.
- Finalmente, la reflexión sobre el producto logrado, las dificultades encontradas y las posibilidades de aplicar lo aprendido en otras situaciones.

Con todo, esta competencia subraya la importancia de la forma en que se aprende, de los procesos de trabajo y los factores que influyen en ellos, y de la conciencia que las alumnas y alumnos desarrollan acerca de su aprendizaje, a diferencia de los enfoques más tradicionales que hacían énfasis casi exclusivamente en el producto resultante, sobre todo a la hora de valorar la eficacia del aprendizaje.

En cambio, el enfoque competencial de *Aprender a aprender* se fija en las distintas fases y pone en valor la idea de que no hay una única manera adecuada de hacer las cosas (de pensar, de actuar...). De todas formas, ello no implica renunciar a valorar el resultado, puesto que, en última instancia, la consecuencia del trabajo realizado es una fase más del proceso de aprendizaje (resolver un problema, buscar alternativas, comunicarse en una lengua extranjera, elaborar un producto...). Así, se interesa –como parte integrada en ese resultado– por la manera en que se ha logrado (por ejemplo, de forma individual o cooperativa, resultado de la intuición o de la planificación y la reflexión...). Este enfoque entiende que el resultado no es sino un estadio intermedio de un proceso amplio de aprendizaje continuo, del que cada alumna y alumno son protagonistas y, conscientes del progreso que realizan, reconocen las metas alcanzadas y lo que todavía no saben (o no saben hacer), intuyen estrategias y recursos que les permitirán refinar sus metas personales y proyectar los resultados que esperan en el futuro. Los productos, en suma, son entendidos como resultados parciales en un proceso *continuum* de aprendizaje.

---

<sup>5</sup> FUENTE, J. de la (2010): “Estrategias metodológicas y de evaluación para promover la competencia para aprender a aprender”. *Aula de Innovación Educativa* nº 192 (junio 2010), pág. 11-14.

La literatura científica sobre las investigaciones en torno a *Aprender a aprender* refleja unos debates que se pueden reducir a dos paradigmas: el psicológico-cognitivo y el socio-cultural<sup>6</sup>.

El paradigma psicológico-cognitivo se ha ocupado, sobre todo, de averiguar los mecanismos usados por el o la estudiante para internalizar el conocimiento; por ejemplo, ha estudiado cómo el cerebro humano recoge información, la procesa y la almacena, y también ha analizado, entre otros aspectos, el funcionamiento de la memoria. Su máximo exponente es Piaget.

El paradigma socio-cultural también se interesa sobre cómo se construye el conocimiento; sin embargo, dirige su foco de interés tanto a los procesos cognitivos como a los sociales. Las teorías de este paradigma han sido desarrolladas, entre otros, por Vygotsky, Leontjew, Bernstein, Bruner, Claxton, Cole, Galperin y Lompscher. Promueve el principio de que el aprendizaje está insertado en un contexto social y se desarrolla en procesos sociales; así, destaca la importancia de las interacciones de aprendizaje y la producción social de competencias. Desde este paradigma, la competencia para *Aprender a aprender* no puede ser entendida al margen del contexto de aprendizaje (el aula, las asociaciones juveniles, el entorno laboral, la familia, la amistad entre iguales, el centro de aprendizaje para adultos...) y la relación y la interacción entre el aprendiz y el facilitador o la facilitadora, no siempre un profesor o profesora, pues puede ser otro u otra estudiante, un trabajador social, etc.

Desde ambas perspectivas los debates continúan y aportan algunas propuestas, y también formulan interrogantes interesantes. Veamos algunos argumentos:

- Los valores de grupo, las experiencias previas de aprendizaje y el estilo pedagógico son parte del contexto social, que influyen en *Aprender a aprender*.
- Desde el punto de vista del aprendizaje, tres cuestiones en el aula: 1) ¿cuál es el conocimiento importante hoy en día y en el futuro?, 2) ¿cuál es el conocimiento básico que está relacionado con el contenido escolar? y 3) trabajar la competencia para *Aprender a aprender* exige un conocimiento básico de los principios y objetivos de esta competencia.
- ¿Qué importancia tienen las TIC<sup>7</sup> en relación con la competencia para *Aprender a aprender*?

---

<sup>6</sup> HOSKINS, B. & FREDRIKSSON, U. (2006): Learning to learn – a draft overview of key questions. En *Learning to learn network meeting Report*. Ispra (Italia). Pág. 9-18. <<http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/Conferences/L2Lnw1.pdf>>.

<sup>7</sup> Las herramientas digitales, que empezaron conociéndose como TIC (tecnologías de la información y de la comunicación), han evolucionado en su concepción estos últimos años hasta convertirse en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC). Al respecto, puede consultarse el marco teórico de la *Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital*.



## 2.2. Claves de la competencia

Dentro de los distintos enfoques que articulan la competencia para *Aprender a aprender*, una línea –digamos más tradicional– ha asociado la competencia al aprendizaje de procedimientos. Consistiría en garantizar que el alumnado desarrolle y aplique técnicas y procedimientos acordes, en cada caso, al objetivo perseguido. En este sentido, la escuela tendría la responsabilidad de trabajar esos contenidos, que cobraron relevancia sobre todo a partir de la LOGSE. Algunas propuestas han llegado incluso a asimilar la competencia con las llamadas ‘*técnicas de estudio*’ básicas. Parten de la hipótesis de que suelen alcanzar el éxito las alumnas y alumnos que han aprendido a tomar apuntes, a hacer deberes, a subrayar las ideas principales de un texto, a elaborar un mapa conceptual... y a desempeñar eficazmente otra amplia gama de destrezas escolares. En cambio, quienes muestran carencias en ese campo (no saben organizar los materiales de estudio, no dominan técnicas básicas de tratamiento de la información, etc.) tienden a fracasar en los estudios.

La línea anterior ha sido superada por otra línea que llamaremos *estratégica*. Sin negar el interés utilitario de la línea practicista, la línea estratégica subraya la importancia que tiene que la alumna o alumno tome conciencia de su situación como estudiante, de sus potencialidades, logros, errores o carencias. En ese contexto, a la institución escolar le correspondería el papel de promover alumnas y alumnos estratégicos, que planifican su quehacer, que toman decisiones, que seleccionan estrategias y recursos adecuados, que corrigen y reorientan sus tareas, que comparten (que colaboran con otros y que piden ayuda cuando la necesitan), que se preguntan sobre lo que han hecho bien y son capaces de aplicarlo en otros casos. Así, identificar las propias capacidades intelectuales, consolidar la confianza en uno mismo o una misma, fomentar la creatividad, enseñar a observar, a trabajar en equipo o a identificar las causas de un hecho, a evaluar el trabajo realizado –por citar algunas– son acciones que se aproximan a este segundo enfoque que superpone un planteamiento estratégico al que suele denominarse *practicista*. En suma, podría decirse que el enfoque *estratégico* engloba y supera el *practicista*.

Kathia Alvarado, al analizar las causas del fracaso escolar, destaca la complejidad de factores que pueden incidir y menciona, junto a los aspectos sociales y culturales, los cognitivos y los afectivos. Respecto al ámbito académico cita a Mazzoni (1999), quien afirma que, aunque se puede admitir que la manera de estudiar determina en gran parte el éxito escolar, esto no es suficiente<sup>8</sup>. Constata Alvarado que “*los y las estudiantes que se encuentran en fracaso escolar tienen más dificultades para evaluar, no solamente sus mecanismos de aprendizaje sino sobre todo dificultades para controlarlos y actuar sobre ellos. Nosotros no hablamos únicamente de las capacidades del sujeto para estudiar de manera eficaz, sino principalmente del conocimiento que el sujeto tiene sobre su cognición, así como de las estrategias que favorecen su aprendizaje*”. En resumen, se está fijando en los procesos metacognitivos, al referirse a la importancia de que cada alumna o alumno tome conciencia de su situación en la escuela y de que actúe activamente en relación con sus procesos de aprendizaje. Destaca Alvarado que este enfoque

---

<sup>8</sup> MAZZONI, G. (1999): Métaconnaissances et processus de contrôle. En *Métacognition et éducation*. Berna: Peter Lang. 31-60. Citado por Alvarado Calderón, K. (2003): *Los procesos metacognitivos: La metacomprensión y la actividad de lectura*. En *Revista electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, volumen 3, nº 2. <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44730204.pdf>>.

tendrá consecuencias positivas no sólo en su medio educativo, sino también en su entorno familiar y social.

En este sentido, algunas investigaciones se orientan a averiguar por qué el fracaso es mayor entre los chicos que entre las chicas, o a comprobar hipótesis como por qué a las chicas parece costarles más que a los chicos lograr una confianza en sus propias capacidades en algunos ámbitos o áreas académicas, o porqué se autoexigen más.

Existe un cierto consenso en la comunidad científica en reconocer dos componentes en la *metacognición*: La primera, se centra en los conocimientos de los procesos cognitivos, a la que Flavell añade la manera en que la o el estudiante pone en relación sus conocimientos. La segunda –resultado de los trabajos de A. Brown– concierne a la regulación de los procesos cognitivos.

En este sentido, Wellman se pregunta *¿qué es lo que conoce el alumno o alumna? y ¿qué es lo que cree sobre los procesos cognitivos? (¿qué representación tiene del funcionamiento de su mente?)*.

Veamos que ocurre en un proceso complejo de interacción como es el de la comprensión lectora. Intervienen habilidades específicas de la lectura y otras que no lo son, que son compartidas por otras competencias cognitivas. Las estructuras cognitivas y afectivas que le son propias, y sus conocimientos y actitudes, desencadenan diferentes procesos que le permitirán comprender el texto.

Entre estos procesos están los procesos metacognitivos que, referidos a la comprensión, se reconocen con el nombre de metacompreensión. Giasson (1990)<sup>9</sup> identifica dos componentes de la metacompreensión: el conocimiento de los procesos y la gestión de los procesos cognitivos.

El conocimiento de los procesos hace referencia al conocimiento que una alumna o alumno posee sobre sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos para tener éxito en una tarea, por ejemplo, de lectura, y sobre la compatibilidad existente entre sus recursos y la situación de aprendizaje en la que se encuentra. Giasson sugiere una subdivisión de ese conocimiento en tres vías:

1. Percepción sobre sí mismo o sí misma, es decir, sobre sus recursos, límites cognitivos, intereses y motivación.
2. Los conocimientos sobre la tarea, el grado de exigencia.
3. Los conocimientos sobre las estrategias, acerca de la eficacia e idoneidad para responder a la tarea.

El desconocimiento del alumno o alumna de sus posibilidades cognitivas, así como una inadecuada evaluación del nivel de exigencia de la tarea, están en la base de diversas situaciones de fracaso escolar, puesto que el alumno o alumna probablemente no actuará de forma eficaz.

El segundo componente de la metacognición descansa sobre la habilidad del alumno o alumna para utilizar los procesos de autorregulación. Brown<sup>10</sup> considera cuatro aspectos diferentes en el proceso de gestión:

---

<sup>9</sup> GIASSON, J. (1990): La compréhension en lecture. Editorial De Boeck. Bruselas.

<sup>10</sup> Brown, A. (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional psychology*. New Jersey: LEA, 77-165. Citado en MORENO HERNÁNDEZ, A.: Aprender a aprender. INECSE. Madrid.

1. Saber cuándo comprendemos y cuándo no comprendemos.
2. Saber lo que comprendemos y lo que no comprendemos.
3. Saber qué necesitamos para comprender.
4. Saber que podemos hacer algo cuando no comprendemos.

Llegados a este punto, nos fijaremos en la distinción entre “*tácticas*” y “*estrategias*”. La táctica sería la técnica individual al servicio de un plan. En cambio, la estrategia sería el plan completo para llegar al objetivo trazado. Está en relación con la diferenciación entre habilidad –saber hacer algo, los conocimientos procedimentales que mencionábamos anteriormente asociados a un planteamiento practicista– y estrategia –saber qué hacer, por qué y cuándo–, siendo esta última el medio o combinación de medios, resultado de un acto de conciencia del alumno o alumna, cuyo objetivo es alcanzar la comprensión del texto y retener de él la información o realizar una tarea que sigue a la lectura.

No obstante, las autoras y autores llaman la atención sobre dos aspectos relevantes: en primer lugar, advierten que el conocimiento de las estrategias no es sinónimo de su utilización, y, en segundo lugar, ponen el acento en el factor flexibilidad o, dicho de otro modo, en la capacidad de modificar las estrategias durante la situación de aprendizaje.

Por otra parte, nos acercaremos al ELLI (The Effective Lifelong Learning Inventory)<sup>11</sup>, que es un instrumento creado para mejorar la efectividad de la evaluación de la capacidad de aprendizaje individual de las y los estudiantes. Ese instrumento contiene ítems relacionados con siete factores que le interesa evaluar:

- **Cambio y aprendizaje**, que trata del grado en que el o la aprendiz considera que el propio aprendizaje puede producirse. El factor opuesto lo denominan “estar atascado y ser estático”.
- **Curiosidad crítica**, que se relaciona con el deseo de quien aprende de descubrir. El factor opuesto es la “pasividad”.
- **Crear sentido**, trata de ver hasta qué punto el alumnado está atento a las relaciones entre lo que aprende y lo que ya sabe. El factor opuesto es la simple “acumulación de datos”.
- **Capacidad de resistencia**, que trata de cómo los o las aprendices no se desaniman fácilmente cuando encuentran un obstáculo o cometen errores. El factor opuesto es el de “dependencia y fragilidad” frente a las dificultades.
- **Creatividad**, que trata sobre la habilidad de los o las aprendices para examinar cosas desde distintos puntos de vista o de distintas maneras. El factor opuesto lo denominan “estar dentro del límite de las normas”.
- **Relación/interdependencia** (relaciones de aprendizaje) tiene que ver con la habilidad que tienen para controlar en su aprendizaje el equilibrio entre ser sociable y ser privado. El factor opuesto es “aislamiento y dependencia”.

---

<sup>11</sup> DEAKIN CRICK, R.; BROADFOOT, P. & CLAXTON, G. (2004): Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education*, vol. 11, núm. 3. Noviembre 2004, págs. 247-272. Y DEAKIN CRICK, R. (2006): Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power. The Effective Lifelong Learning Inventory (ELLI) Project, En *Learning to learn network meeting Report*. Ispra (Italia). Pág. 54-68. <<http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/Conferences/L2Lnw1.pdf>>.

- **Conciencia estratégica**, que trata de ver la capacidad que muestran para apreciar su propio aprendizaje. El factor opuesto lo denominan “estar robotizado”.

Para finalizar este apartado, es preciso constatar que el debate no está zanjado y que el paradigma de la competencia para *Aprender a aprender* sigue abierto a futuras aportaciones e investigaciones.

### 2.3. Algunos retos

Como ya se ha señalado anteriormente, la sociedad del siglo XXI ha cambiado en muchos aspectos: está aumentando la movilidad de las personas, tanto geográficamente como laboralmente, cada vez se hace más necesario aprender a lo largo de la vida y estar actualizado, las sociedades son culturalmente más diversas, la tecnología de la comunicación mejora y se diversifica continuamente y eso permite un crecimiento exponencial del conocimiento y del acceso a él a través de nuevas tecnologías de la información y nuevos escenarios de relaciones sociales.

La escuela no puede mantenerse al margen de la realidad social.

Los cambios sociales ya están presionando en este momento y desafiando a las escuelas. Se plantean, entre otros retos, cambios en la forma de enseñar, la forma de organizar los espacios de aprendizaje, en la adaptación y mejora de los recursos de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo de las TIC) y en la implementación de formas de evaluación coherentes con el planteamiento de las competencias básicas. Afortunadamente, muchas escuelas están dando pasos firmes en esos y otros ámbitos de innovación.

Impulsar la competencia para *Aprender a aprender*, aconseja reflexionar previamente sobre algunos aspectos prácticos:

- Definir con cierta claridad los diversos perfiles de *Aprender a aprender* que corresponden a cada nivel educativo (a cada fase de la vida, desde una concepción amplia y abierta de la competencia).
- Reflexionar acerca de los factores que influyen en las diferencias individuales en los distintos aspectos de la competencia.
- Concretar la relación que establece esta competencia con otros dominios de conocimiento y de desarrollo de las capacidades.
- Programar situaciones de enseñanza y aprendizaje que promuevan, entre otros aspectos:
  - La adquisición de nueva información, habilidades o conocimiento.
  - La modificación de la información, habilidades o conocimientos antiguos de cara a mejorar su funcionalidad y eficiencia.

- La reestructuración de la información, las destrezas o conocimientos disponibles, de forma que mejoren o amplíen el conocimiento y la eficiencia de uso.
- La automatización de la información, las destrezas o conocimientos disponibles, para sintonizar eficientemente con las demandas del entorno.
- La participación e implicación del alumnado y su toma de conciencia sobre lo aprendido, sus dificultades, la progresión, etc.

Por otra parte, Elena Martín ha analizado una idea clave para la competencia de *Aprender a aprender*, como es la importancia de desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales. *Aprender a aprender «implica adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al o la estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. Pero, de nada sirve conocerse como aprendiz si lo que “vemos” al analizarnos nos desagrada y nos lleva por tanto a considerarnos poco capaces. La autoestima, la capacidad de aceptar el rechazo que provoca el error, la tensión que implica mantener el esfuerzo... son algunas de las dimensiones de Aprender a aprender que con mayor claridad revelan su naturaleza emocional»*. Y continúa: *«Destacar esta doble dimensión tiene como objetivo principal enfatizar que las y los docentes debemos trabajar ambas. No se trata, por tanto, de enseñar únicamente determinados recursos que ayudan a planificar y desarrollar una tarea estratégicamente, sino de acompañar al alumno o alumna desde el inicio de su escolaridad en un largo proceso que le permita conocerse como aprendiz, aceptarse y aprender a mejorar»*<sup>12</sup>.

La importancia de los aspectos emocionales no supone priorizarlos sobre los cognitivos, aunque constata que en la competencia de la persona son cruciales la motivación y la confianza. La propia Elena Martín señala que no se puede enseñar a *Aprender a aprender* al margen de los contenidos de las áreas del currículo. *«Aprender a aprender necesita de cada área para su desarrollo»*, añade la autora.

En este sentido, tiene relevancia que el alumno o alumna tenga sensación de competencia y, para ello, es preciso que tenga éxito en las tareas que se le plantean. Esto significa que hay que ajustar la actividad al nivel de aprendizaje del alumnado. Si el docente plantea una actividad demasiado alejada de lo que el alumno o alumna ya sabe –de su zona de desarrollo próximo– es muy probable que no consiga realizarla; y con ello se reproduce el circuito de pensar que no es capaz de aprender. El problema entonces no será sólo que no aprende un contenido concreto que estemos queriendo enseñarle, sino que va construyendo una identidad insegura como aprendiz. Este tema, como es obvio, está especialmente relacionado con la importancia de la atención a la diversidad en el aula.

Pero, ¿cómo se enseña a *Aprender a aprender*? Elena Martín insiste en que es posible –debe hacerse– desde Educación Infantil y que es responsabilidad de todas y todos los docentes y del conjunto de las áreas curriculares. Para ello es importante tener en cuenta algunos principios metodológicos importantes:

---

<sup>12</sup> MARTÍN ORTEGA, E. (2008): Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. En *“Participación Educativa”*, núm. 9 (revista del Consejo Escolar del Estado), noviembre 2008, pág. 72-78.

1. Explorar las concepciones que estudiantes y docentes tienen sobre el aprendizaje. Las creencias sobre la inteligencia influyen en el proceso de aprendizaje: ¿qué piensan ambos colectivos que significa ser inteligente?, ¿piensan que la inteligencia es una característica estable o modificable? y ¿cuál creen que es el origen de las diferencias individuales?
2. Enseñar al alumnado a regular sus propios procesos de aprendizaje; es decir, a planificar, supervisar y evaluar su comportamiento cuando se enfrentan a cualquier tarea escolar.
3. Ayudar al alumnado a atribuir adecuadamente sus éxitos o fracasos, relacionándolos con causas que están bajo su control y que son modificables. Supone prestar atención a la dimensión emocional del aprendizaje.
4. Situar el lenguaje en su función de andamiaje del pensamiento (“*escritura epistémica*” en palabras de Elena Martín). Es importante que una alumna o alumno explicita las ideas y conocimientos que tiene, que exprese las ideas ordenadamente –mediante la escritura–, como medio para tomar conciencia de ellas. El lenguaje escrito exige mayor precisión y rigor, por lo que las características del texto escrito favorecen su función de apoyo al razonamiento y al aprendizaje. Elena Martín recomienda que los equipos docentes acuerden realizar en todas las materias y a lo largo de todos los cursos “*tareas de lectura y escritura reflexiva*” (resúmenes, mapas conceptuales, comentarios de textos, reflexiones sobre el aprendizaje...).
5. El trabajo colaborativo o cooperativo constituye uno de los pilares de *Aprender a aprender*. Trabajar con otros ayuda a tomar conciencia de los propios procesos cognitivos y emocionales. Trabajar con los otros implica ponerse de acuerdo en los objetivos y, por tanto, pensar sobre ellos; debemos acordar cómo avanzar, pensar sobre las estrategias y pasos; debemos detectar errores propios y ajenos, y dar explicaciones de por qué lo consideramos un error; debemos llegar a una solución compartida, y explicar por qué ésta es la solución correcta.
6. La evaluación formadora constituye un pilar de la competencia. El o la estudiante debe ser capaz de identificar cuándo aprende y cuándo no, y qué es lo que le ayuda a aprender. La autoevaluación y la coevaluación son procedimientos útiles para poner en marcha la evaluación formadora, pero no son instrumentos fáciles y necesitan, por tanto, ejercitarse para llegar a formar parte del repertorio de capacidades consolidadas del alumno o alumna.
7. *Aprender a aprender* requiere, al mismo tiempo, el desarrollo de valores y emociones imprescindibles para la gestión del propio aprendizaje, como el gusto por aprender y superar retos, la valoración del esfuerzo, la aceptación de la crítica, el interés por trabajar y convivir con otras personas, la valoración de la iniciativa y la creatividad, etc.

Además, junto a los aspectos cognitivos y los afectivos, deben contemplarse los aspectos contextuales y sociales. Precisamente estos últimos se encuentran en el campo de decisión directa de los centros escolares, que son conscientes de cuáles son los entornos familiares y sociales en los que se desenvuelve su

alumnado, como son las diferencias por género, de origen, por razones socioeconómicas, etc.

Estos aspectos contextuales se entienden, a veces, como los factores ajenos al centro que también influyen. Pero, además de esos, en el propio centro escolar se producen muchas actividades muy relevantes más allá de las más estrictamente académicas del aula. En los recreos, pasillos, salidas..., también están aprendiendo a aprender. Si tomamos estas situaciones como objeto de reflexión, los alumnos y alumnas pueden aprender también en ellas a analizar por qué ha pasado lo que ha pasado, por qué se han comportado como lo han hecho, qué consecuencias ha tenido, cómo se han sentido ellos y los demás, cómo podrían hacerlo mejor en otros momentos... Corresponde, por tanto, a los centros establecer una interrelación entre los distintos elementos implicados en esta competencia.

### 3. Descripción de la competencia

En general, se viene aceptando la explicación que de *Aprender a aprender* han formulado Hautamäki y otros (2002)<sup>13</sup>. Los componentes clave de su interpretación pueden resumirse en los siguientes:

- *Aprender a aprender* se define como la competencia de y la disposición a adaptarse a tareas novedosas.
- Competencia, por definición, se refiere a la aplicación de procedimientos generales y de lo que ya se conoce a nuevas situaciones y tareas.
- La disposición se refiere a varios subsistemas de motivación y actitudinales; ambos relacionados con uno o una misma y con el contexto.
- *Aprender a aprender* se desarrolla mediante buenas prácticas educativas.

A pesar del interés mostrado en los últimos años, la experiencia internacional en investigación y evaluación de la competencia para *Aprender a aprender* es todavía limitada. No obstante, su relevancia ha motivado que se convierta en una de las que ha centrado el interés de la comunidad científica en la primera década del siglo XXI. Al inicio de este documento se cita el grupo de personas expertas de países europeos que impulsó la Comisión Europea en 2002, con el encargo de reflexionar y acordar las bases para la creación de un instrumento de medida que se pudiera utilizar en la evaluación de la competencia para *Aprender a aprender*. Este proceso culminó en 2008 con la aplicación de pruebas pre-piloto orientadas a la elaboración de un indicador europeo sobre aprender a aprender.

<sup>13</sup> HAUTAMÄKI, J.; ARINEN, P.; ERONEN, S.; HAUTAMÄKI, A.; KUPIAINEN, S.; LINDBLOM, B.; NIEMIVIRTA, M.; PAKASLAHTI, L.; RANTANEN, P. & SCHEININ, P. (2002): *Assessing Learning-to-Learn. A framework*. Evaluation 4. Helsinki. Ministerio Nacional de Educación de Finlandia.

Esas pruebas se basaban en un marco de la competencia que definía tres “dominios”<sup>14</sup>:

- Cognitivo: estudiantes capaces de identificar proposiciones, usar normas, probar normas y propuestas y usar herramientas mentales sobre situaciones de la vida cotidiana.
- Afectivo: referido a la motivación para aprender, las estrategias de aprendizaje y de orientación al cambio; al auto-concepto académico y la auto-estima; y, por último, al entorno de aprendizaje.
- Metacognitivo: estudiantes capaces de reflexionar y de evaluar su propia actuación.

El currículo de la CAPV –al principio del mencionado Anexo III del Decreto dedicado al desarrollo de las competencias básicas–, determina seis competencias educativas generales, de carácter integrador y meta-competencial:

1. Aprender a vivir responsablemente de forma autónoma.
2. Aprender a aprender y a pensar.
3. Aprender a comunicarse en las lenguas oficiales y en, al menos, una lengua extranjera.
4. Aprender a vivir juntos.
5. Aprender a desarrollarse como persona.
6. Aprender a hacer y a emprender.

En primer lugar, llama la atención que todas ellas se inicien con la expresión “*aprender a...*”, coincidente con la competencia básica para *Aprender a aprender*.

En segundo lugar, queremos poner el acento en la 2ª competencia general (Aprender a aprender y a pensar) que, de forma clara, adelanta el sentido transversal que caracteriza a la competencia que aquí se aborda. Así la describe el Decreto:

*“2.– Aprender a aprender y a pensar, aprendiendo a interpretar, generar y evaluar la información, a tomar decisiones y resolver problemas, aprendiendo hábitos de estudio, de trabajo y estrategias de aprendizaje, aprendiendo a aplicar los métodos del conocimiento científico y matemático para identificar y resolver los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.”*

Y, en tercer lugar, las referencias implícitas a otras competencias (tratamiento y generación de información, aplicación del conocimiento científico y matemático, resolución de problemas...).

---

<sup>14</sup> KUPIAINEN, S.; HAUTAMÄKI, J.; RANTANEN, P. (2008): EU pre-pilot on Learning to Learn. Report on the compiled data. University of Helsinki. 103 pág. <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/pilot\\_survey/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/pilot_survey/report_en.pdf)>. El informe referido a la participación española en este proyecto puede consultarse en MORENO, A.; CERCADILLO, L.; MARTÍNEZ, M. (2008): Learn European Project. Pre-Pilot Study National Report. Spain. Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación. Madrid. 39 pág.



El currículo vasco presenta la competencia para *Aprender a aprender* de la forma siguiente<sup>15</sup>:

» *Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una perspectiva de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.*

» *Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o de conocimiento sobre diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.*

» *Implica, asimismo, la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.*

» *Incluye, además, habilidades para obtener información –ya sea individualmente o en colaboración– y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.*

» *Por otra parte, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.*

» *Hace necesaria también la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.*

» *En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.”*

<sup>15</sup> BOPV nº 218 (13-11-2007): Suplemento. Pág. 15-16 del Anexo III.

## 4. Dimensiones de la competencia para aprender a aprender

La competencia para aprender a aprender se estructura en dos grandes bloques o **dimensiones**. Cada una de estas dimensiones agrupa una serie de **subcompetencias** y para cada una de estas subcompetencias se señalan unos **indicadores de evaluación**. Estos últimos son las tareas u operaciones concretas que el alumnado debe ser capaz de desarrollar para demostrar el dominio de la competencia. Los indicadores muestran de forma clara lo que debe saber y saber hacer el o la estudiante, así como un conjunto de actitudes personales.

Las dimensiones de la competencia para *Aprender a aprender* son:

- **Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje.**
- **Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.**

De cada una de las dimensiones se presentan unas características que la clarifican y ejemplifican.

### **Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje**

Esta dimensión reúne, en primer lugar, los aspectos relacionados con la capacidad que tiene el alumno o alumna de detectar los factores que influyen y mediatizan el aprendizaje: por un lado, las propias capacidades intelectuales, las afectivo-emocionales y las físico-motoras; por otro, la influencia del entorno, desde el familiar al escolar; y, además, la conciencia que tiene de haber desarrollado las estrategias necesarias al objetivo de la tarea.

### **Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.**

La gestión consciente está relacionada con la metacompreensión del proceso de aprendizaje en que participa cada alumna o alumno y con la toma de decisiones. Así, esta dimensión se centra, por una parte, en concretar las fases de desarrollo de una tarea, desde la planificación y la toma de decisiones, conforme al objetivo perseguido, a la identificación de los tiempos, recursos y procedimientos que empleará, individualmente o en grupo. Por otra parte, se interesa por la regulación y supervisión de la tarea. En suma, tiene que ver con la gestión práctica del proceso de aprendizaje, desde la concreción inicial del objetivo, pasando por la gestión de las dificultades y los errores, hasta el ajuste de las decisiones a lo largo del proceso. Por último, la dimensión da importancia al reconocimiento de lo aprendido y de las posibilidades de aplicarlo a otros contextos escolares y de la vida personal. Y, en este sentido, la identificación de las actividades y formas de aprender que han resultado más útiles. Esto pone de relieve que en esta fase final, no sólo se reflexiona sobre lo que se ha aprendido, sino también sobre cómo se ha aprendido.

A continuación, cada dimensión se desglosa en subcompetencias, que quedan reflejadas en el siguiente cuadro:

<p><b>Dimensión 1: Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Conocimiento de las capacidades y limitaciones intelectuales.</li><li>2. Reconocimiento de las capacidades afectivo-emocionales.</li><li>3. Identificación de las capacidades físicas y habilidades motrices.</li><li>4. Identificación de las condiciones del entorno que estimulan el aprendizaje.</li><li>5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.</li></ol> <p><b>Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y de novedad), toma de decisiones y realización.</li><li>7. Regulación y supervisión de la tarea durante el proceso, y reconocimiento y expresión de lo aprendido.</li></ol>
---

#### 4.1. Indicadores de las subcompetencias y gradación para 4º curso de Educación Primaria

En el **nivel inicial** se sitúa el alumnado que es consciente de su capacidad para memorizar hechos y datos puntuales y algunos contenidos sencillos, y para prestar atención a instrucciones orales, concentrándose en cumplirlas. Entiende el aprendizaje como el resultado de ser “listo o lista” y muestra una actitud positiva hacia aquellos aprendizajes que más le motivan. Percibe el trabajo escolar como algo costoso y, en general, necesita muchos estímulos externos para ponerse a la tarea. Suele pedir ayuda a menudo para continuar con las tareas y tiende a abandonar fácilmente. A su vez, puede sentir que en su trabajo escolar tiene escasos apoyos externos, especialmente del entorno familiar.

Sabe cuáles deben ser las condiciones ambientales favorables al estudio, pero no suele esforzarse en ponerlas en práctica (por ejemplo, ausencia de ruidos, buena luz, ausencia de distracciones...); utiliza la agenda esporádicamente, a veces, con fines ajenos a las tareas escolares. Conoce la importancia que tienen el orden y la limpieza en sus cuadernos y producciones. En el trabajo en equipo hace aportaciones ocasionales, aunque muestra inseguridad y suele limitarse a seguir las decisiones de las y los demás integrantes.

Hace las tareas que se exigen individualmente o en grupo, pero las empieza sin estimar el tiempo que va a necesitar para realizarlas; aplica algunas técnicas de estudio con ayuda externa y le cuesta sistematizarlas; manipula objetos, dibuja, utiliza aparatos... sin prestar mucha atención a las destrezas más adecuadas para su uso, y suele necesitar apoyo para acceder a las fuentes de información. Le cuesta organizarse y sigue un orden en la tarea cuando se le proporciona un modelo o instrucciones pautadas.

Al leer reconoce su capacidad para comprender textos sencillos y pedir ayuda cuando no los comprende; le cuesta darse cuenta de los elementos del texto que dificultan su comprensión e identificar situaciones en las que aplicar lo aprendido. Acomete la tarea sin fijarse en posibles errores. Si se le pide una reflexión sobre lo aprendido describe aspectos concretos y cita ejemplos, sobre todo conceptos o ideas y técnicas sencillas. Es consciente de que hay aspectos de su proceso de aprendizaje que tiene que mejorar y acepta dichas posibilidades de mejora inducidas por el profesorado o sus compañeros/as y corrige algún error. Cuando percibe dificultades ante una tarea, le cuesta encontrar estrategias para avanzar sin ayuda.

En el **nivel medio** se sitúa el alumnado que, además de las capacidades descritas en el nivel inicial, sabe que es capaz de memorizar y asimilar contenidos de aprendizaje progresivamente más complejos y de prestar atención continua a las instrucciones orales y escritas, concentrándose para cumplirlas. Se siente capaz de plantear dudas sobre algunos temas de su interés, de realizar preguntas y solicitar ayuda. Entiende el aprendizaje como el resultado de unas capacidades intelectuales, pero reconoce la importancia del esfuerzo personal para aprender y muestra una actitud positiva hacia aprendizajes de diferentes áreas. Manifiesta seguridad en los aprendizajes que domina. Sabe dosificar el esfuerzo, no suele desanimarse ante el cansancio y termina la tarea. Valora la importancia del orden y la limpieza en sus trabajos y cuadernos. Se reconoce apoyado parcialmente por el entorno familiar o de amistades. En el trabajo en el equipo o por parejas muestra una actitud activa y de colaboración, igualmente con chicos que con chicas. Conoce el uso de la agenda y, si se le recuerda, la utiliza para tareas escolares.

En el proceso de aprendizaje se siente capaz de acceder a fuentes de información próximas, aunque le cuesta organizarlas, consultar y clasificar informaciones sencillas y utilizarlas en sus actividades, resumir brevemente textos sencillos y localizar palabras claves necesarias para identificar las ideas en un texto. Lee habitualmente de forma comprensiva, y pide ayuda si no comprende. Aplica correctamente algunas técnicas de estudio acordes a las tareas que tiene sistematizadas. Pone atención en detectar errores y comprobar los resultados para corregirlos, pero sin planificar previamente momentos de control y revisión. Es consciente, en general, de las destrezas necesarias para dibujar y utilizar recursos manuales, pero no siempre los aplica de forma idónea.

En relación con la realización de una tarea, bien individual bien en grupo, necesita indicaciones para no desviarse de sus objetivos en la planificación y realización de tareas y actividades. Entiende la importancia de seguir un orden y unas normas en las tareas, aunque no lo sistematiza. Identifica las dificultades ante una tarea e intenta superarlas con otras estrategias conocidas.

En el **nivel avanzado** se sitúa el alumnado que, además de las capacidades descritas en el nivel inicial y en el nivel medio, sabe que es capaz de utilizar estrategias variadas de memorización y asimilar los contenidos de aprendizaje de todas las áreas. Reconoce su capacidad de concentración para seguir tareas diversas y en diferentes contextos. Muestra gran interés por los temas escolares y tiene disposición a ampliar o profundizar información para sus actividades por el placer de aprender. Siente seguridad, en general, en el desempeño de las tareas escolares, disfruta con los retos y aplica el esfuerzo personal en el progreso escolar a pesar de las dificultades. Valora la importancia del orden y la limpieza en sus trabajos y cuadernos como una condición para mejorar en el estudio. Reconoce y atribuye los éxitos o los fracasos escolares a distintas causas y busca la forma de resolver las dificultades. Aplica el esfuerzo necesario a cada tarea, es persistente, no se desanima y encuentra otros estímulos que compensan el cansancio. Trata de estudiar en un entorno adecuado porque valora su importancia. Se siente plenamente reforzado en el estudio por su entorno familiar y de amistades, reconociendo la importancia que tiene en sus resultados escolares. Utiliza la agenda para planificar y llevar a cabo sus tareas escolares a corto y medio plazo.

En los trabajos en equipo o por parejas puede asumir las riendas y hacer propuestas..., valorando el trabajo en equipo como un instrumento para aprender y enseñar. Comprende las dificultades de alguno de sus compañeros o compañeras y les apoya en sus procesos de aprendizaje.

Respecto al proceso de aprendizaje, lee de forma comprensiva, reconoce lo que no entiende y ha desarrollado estrategias para avanzar. Conoce diferentes técnicas de estudio apropiadas a su nivel (pequeños resúmenes, esquemas o mapas conceptuales) y selecciona y utiliza con eficacia la más adecuada en cada tarea. Se siente capaz de hacer comentarios críticos a determinados textos o aportar ideas nuevas. Es capaz de expresar lo que ha aprendido, en general, aplicando su aprendizaje a otros contextos de aprendizaje o de la vida cotidiana, superando roles de género. Detecta errores en sus trabajos y se autocorrige. Se marca nuevos retos de estudio y se propone algunas medidas para lograrlos.

En relación con la realización de una tarea, bien individual bien en equipo, comprende para qué le va a servir y no se desvía de sus objetivos, organizándose bien y cumpliendo los plazos; asimismo, es capaz de introducir los cambios necesarios cuando detecta que no se ajusta al objetivo programado. Sigue un orden en las tareas según su complejidad y aplica las normas dadas de manera sistemática. Elige y selecciona las fuentes de información más adecuadas para cada tarea, y escoge los recursos en función de para qué y cómo utilizarlos. Ante una actividad con fases, sabe distribuirlas y se organiza eficazmente. Identifica las dificultades ante una tarea y aporta soluciones creativas.

## Dimensión 1: Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.

### 1. Conocimiento de las capacidades y limitaciones intelectuales.

- Es consciente de su nivel de atención y concentración.
- Se da cuenta de cómo es su memoria.
- Conoce el grado de comprensión y expresión lingüística que posee.
- Reconoce en su proceder qué grado de reflexión crítica y creativa posee.
- Es consciente de la relación entre el esfuerzo que hace y el resultado que obtiene.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe que es capaz de prestar atención a instrucciones orales, concentrándose en cumplirlas.</li> <li>- Sabe que es capaz de memorizar hechos puntuales para determinadas actividades (adivanzas, poemas...) y algunos contenidos sencillos.</li> <li>- Reconoce su capacidad para comprender textos sencillos y sabe cuándo pedir ayuda porque no entiende.</li> <li>- Entiende el aprendizaje como el resultado de ser "listo o lista".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe que es capaz de prestar atención continua a las instrucciones orales y escritas, concentrándose para cumplirlas.</li> <li>- Sabe que es capaz de memorizar y asimilar contenidos de aprendizaje progresivamente más complejos.</li> <li>- Se siente capaz de localizar palabras claves en un texto, clasificar información sencilla y resumir brevemente textos sencillos.</li> <li>- Se siente capaz, si se le ayuda, de hacer comentarios críticos a determinados textos o de aportar ideas nuevas.</li> <li>- Entiende el aprendizaje como el resultado de unas capacidades intelectuales, pero reconoce la importancia del esfuerzo personal para aprender.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce su buena capacidad de concentración en las diferentes tareas y en diferentes contextos, y evita distracciones.</li> <li>- Sabe que es capaz de utilizar diferentes estrategias de memorización y sabe cuándo y cómo utilizarlas en las diferentes áreas.</li> <li>- Usa el diccionario cuando no entiende, y elabora pequeños resúmenes, esquemas o mapas conceptuales para asimilar y recordar lo estudiado.</li> <li>- Se siente capaz de hacer comentarios críticos a determinados textos o de aportar ideas nuevas.</li> <li>- Es consciente de la importancia de aplicar el esfuerzo personal para el progreso escolar a pesar de las dificultades.</li> </ul>

### 2. Reconocimiento de las capacidades afectivo-emocionales.

- Es consciente de que las actitudes positivas le ayudan a aprender: motivación, gusto para aprender, interés por mejorar, perseverancia, expectativas de éxito...
- Desarrolla confianza en sí mismo o sí misma.
- Es consciente de las cualidades que favorecen el trabajo en equipo (liderazgo, empatía, esfuerzo para colaborar, intercambio, etc.) y reconoce su propia capacidad de trabajo en equipo.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra una actitud positiva hacia los aprendizajes que más le motivan.</li> <li>- Percibe el trabajo escolar como algo costoso.</li> <li>- Necesita muchos estímulos externos para ponerse a la tarea, sin los cuales tiende a desanimarse.</li> <li>- Pide ayuda a menudo para continuar con las tareas y suele desanimarse ante los desafíos.</li> <li>- Le gusta colaborar con compañeras y compañeros y hace aportaciones ocasionales en el trabajo en equipo, pero suele necesitar que le guíen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra una actitud positiva hacia aprendizajes de diferentes áreas.</li> <li>- Percibe el trabajo escolar como un reto, que afronta por la recompensa o reconocimiento.</li> <li>- A veces necesita que le animen para realizar la tarea, pero en las actividades en las que tiene más seguridad se esfuerza en finalizarlas.</li> <li>- Manifiesta seguridad en aprendizajes que domina.</li> <li>- Muestra una actitud activa y de colaboración en el trabajo en el equipo o por parejas, tanto con chicas como con chicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se implica en todos los temas escolares y busca información complementaria por el placer de aprender.</li> <li>- Siente motivación para hacer frente a las tareas más complicadas.</li> <li>- Reconoce y atribuye los éxitos o los fracasos escolares a diferentes causas y busca la forma de resolverlos.</li> <li>- Desempeña las tareas con paciencia, disciplina y responsabilidad.</li> <li>- Siente seguridad, en general, con los aprendizajes escolares y disfruta con los retos.</li> <li>- En los trabajos en equipo o por parejas sabe organizar el trabajo en grupo o por parejas, tanto con chicas como con chicos.</li> <li>- Comprende las dificultades de sus compañeros o compañeras y les apoya en sus procesos de aprendizaje de manera igualitaria, tanto con chicas como con chicos.</li> </ul>

### 3. Identificación de las capacidades físico-motrices y sensoriales.

- a) Es consciente de la importancia de algunas capacidades físicas y sensoriales en las tareas escolares: por ejemplo, la resistencia física ante el trabajo intelectual, vista, oído, equilibrio, etc.
- b) Reconoce sus destrezas motrices y conoce formas de compensar sus dificultades.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es consciente de que se cansa fácilmente ante las tareas escolares y abandona la tarea.</li> <li>- A veces se propone tareas que superan sus capacidades físicas y/o sensoriales.</li> <li>- Manipula objetos, dibuja, utiliza aparatos... sin prestar mucha atención a las destrezas más adecuadas para su uso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe dosificar el esfuerzo, no suele desanimarse ante el cansancio y termina la tarea.</li> <li>- Se propone metas acordes habitualmente a sus capacidades físicas y sensoriales.</li> <li>- Es consciente, en general, de las destrezas necesarias para dibujar y utilizar recursos manuales, pero no siempre las aplica de forma idónea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica el esfuerzo necesario a las diferentes tareas escolares, y encuentra otros estímulos que compensan el cansancio.</li> <li>- Sabe dosificar su esfuerzo y asume y desarrolla las tareas de acuerdo a sus capacidades físicas y sensoriales.</li> <li>- Valora la influencia de las destrezas motrices en el desempeño de tareas diversas y se esfuerza en aplicar sus cualidades lo mejor posible.</li> </ul>

#### 4. Identificación de las condiciones del entorno que estimulan el aprendizaje.

- a) Reconoce los factores ambientales (ausencia de ruido, buena luminosidad, buena relación en el grupo...) que favorecen el aprendizaje y conoce como superar los obstáculos.
- b) Reconoce los elementos materiales (mobiliario idóneo, limpieza, orden...) que favorecen el aprendizaje y conoce cómo superar los obstáculos.
- c) Es consciente de cómo las expectativas de su entorno (familia, escuela, amigos...) estimulan su aprendizaje.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce algunas condiciones ambientales que favorecen el aprendizaje, pero no suele preocuparse por aplicarlas (por ejemplo, ausencia de ruidos, buena luz, ausencia de interrupciones).</li> <li>- Conoce la importancia de la limpieza en sus cuadernos y trabajos, pero no siempre la aplica.</li> <li>- Siente que en su trabajo escolar tiene escasos apoyos externos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce cuáles son las condiciones ambientales que ayudan a hacer las tareas y corrige algunas de ellas cuando no son adecuadas.</li> <li>- Suele recoger y cuidar los instrumentos y recursos que utiliza.</li> <li>- Reconoce que recibe un apoyo parcial del entorno familiar o de amistades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es consciente de la importancia de un entorno adecuado para el estudio y se esfuerza en respetarlo.</li> <li>- Es consciente de la necesidad de cuidar los instrumentos y recursos que utiliza, como una condición para mejorar en el estudio.</li> <li>- Reconoce que recibe un apoyo pleno en el estudio por su entorno familiar y de amistades y reconoce su influencia en los resultados.</li> </ul>

#### 5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.

- a) Es consciente de la técnica o técnicas de estudio adecuadas a cada tarea.
- b) Reconoce el grado de habilidad en el uso de fuentes de información (acceso, organización, selección y comunicación de la información).
- c) Percibe la importancia de organizar el tiempo y las fases de las tareas.
- d) Es consciente de la utilidad del uso de la agenda escolar.
- e) Reconoce la importancia del trabajo cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje.
- f) Es consciente de su nivel de destreza a la hora de encarar la realización de tareas.
- g) Sabe si identifica las normas que debe seguir en cada tarea.



Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se siente capaz de aplicar algunas técnicas de estudio con ayuda externa, pero le cuesta sistematizarlas.</li> <li>- Sabe que necesita apoyo para acceder a las fuentes de información, bien con el fin de hacer consultas o realizar trabajos.</li> <li>- Empieza tareas sin estimar el tiempo que va a necesitar para realizarlas y con frecuencia improvisa.</li> <li>- Conoce algunos usos de la agenda escolar.</li> <li>- Muestra inseguridad en el trabajo en equipo.</li> <li>- Le cuesta ajustarse a seguir un orden en los trabajos escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se siente capaz de aplicar correctamente algunas técnicas de estudio acordes a las tareas que tiene sistematizadas.</li> <li>- Sabe que conoce y puede consultar algunas fuentes para acceder a información, pero le cuesta organizarlas y utilizarlas con eficacia.</li> <li>- Necesita indicaciones para no desviarse de sus objetivos en la planificación y realización de tareas y actividades.</li> <li>- Conoce el uso de la agenda escolar y la utiliza, si se le recuerda, para tareas escolares.</li> <li>- Siente mayor seguridad cuando trabaja individualmente que en el trabajo en grupo.</li> <li>- Entiende la importancia de seguir un orden y unas normas en las tareas, aunque no lo sistematiza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se siente capaz de aplicar diferentes técnicas de estudio de las trabajadas en su nivel y de seleccionar con autonomía la más adecuada para cada tarea.</li> <li>- Sabe que es capaz de elegir y seleccionar las fuentes de información más adecuadas para cada tarea y utilizar la información que obtiene de acuerdo al objetivo propuesto.</li> <li>- Se organiza bien al realizar las tareas escolares y cumple los plazos.</li> <li>- Conoce la función de la agenda escolar para planificar y llevar a cabo sus tareas escolares a corto y medio plazo.</li> <li>- Aprecia ventajas para el aprendizaje en el trabajo cooperativo, tanto con chicas como con chicos.</li> <li>- Sigue un orden en las tareas según su complejidad y aplica las normas dadas de manera sistemática y aborda las tareas con orden, según las características, y sabe cómo hacerlas.</li> </ul>

## Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.

### 6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y de novedad), toma de decisiones y realización.

- a) Concreta el objetivo de la tarea.
- b) Decide las actividades adecuadas al fin propuesto.
- c) Ordena las fases en el tiempo, a corto, medio y largo plazo.
- d) Identifica y selecciona los procedimientos y recursos...
- e) Realiza tareas con rigor, orden, precisión y creatividad.
- f) Diferencia y clasifica tareas según grado de dificultad y de novedad.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace las tareas, individualmente o en grupo, porque se le han mandado, sin planificarlas personalmente.</li> <li>- Intenta seguir el plan marcado en el desarrollo de las actividades y lo aplica con rigidez.</li> <li>- Necesita ayuda para relacionar las actividades con el objetivo previsto o sigue las propuestas que hacen otros.</li> <li>- Ante una actividad con fases tiene dificultades para ordenarlas.</li> <li>- Utiliza procedimientos elementales, que ya conoce, y los recursos que tiene disponibles para una tarea.</li> <li>- Identifica algunas tareas por su grado de dificultad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace las tareas que se exigen individualmente o en grupo y sabe para qué le van a servir.</li> <li>- Aplica ordenadamente el plan de una tarea, y se replantea algunas decisiones en el transcurso del trabajo.</li> <li>- Planifica y organiza las actividades en el tiempo, pero no se ajusta a los plazos, a los recursos o a sus posibilidades.</li> <li>- Ante una actividad con fases intenta organizarse o pide ayuda.</li> <li>- Elige el procedimiento adecuado entre varios que conoce, aunque no siempre domina su aplicación, y busca los recursos de los que no dispone.</li> <li>- Identifica qué tareas puede asumir según su dificultad, con una visión ajustada a sus posibilidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevé el logro que alcanzará al finalizar una tarea, y es capaz de relacionarlo con otras actividades realizadas anteriormente.</li> <li>- Adapta el desarrollo de las actividades de una tarea a la consecución del objetivo final.</li> <li>- Realiza las actividades según lo planificado e introduce los cambios necesarios cuando detecta que no se ajustan al objetivo programado.</li> <li>- Ante una actividad con fases, sabe distribuirlas y se organiza eficazmente.</li> <li>- Selecciona el procedimiento adecuado entre varios que conoce y lo aplica adecuadamente, y elige los recursos en función del objetivo y de cómo utilizarlos.</li> <li>- Prevé su expectativa de éxito en una tarea en función del grado de dificultad de la misma.</li> </ul>

## 7. Regulación y supervisión de la tarea durante el proceso, y reconocimiento y expresión de lo aprendido.

- a) Regula el proceso de comprensión de textos mientras lee (metacompreensión).
- b) Verifica los resultados parciales, las dificultades y gestiona los errores a lo largo del proceso.
- c) Aporta soluciones alternativas y creativas y ajusta las decisiones iniciales.
- d) Reconoce los logros que obtiene y cómo ha aprendido.
- e) Identifica cuáles son los aspectos en los que debe mejorar y se propone nuevos retos.
- f) Identifica nuevas situaciones en las que aplicar lo aprendido.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capta la información básica en textos sencillos.</li>   <li>- Señala algunas dificultades en el proceso de ejecución de una tarea, y corrige algún error, normalmente con ayuda.</li>   <li>- Percibe dificultades ante una tarea, pero le cuesta encontrar estrategias para avanzar sin ayuda.</li>   <li>- Identifica aspectos concretos que ha aprendido, sobre todo conceptos o ideas y técnicas sencillas.</li>   <li>- Acepta posibilidades de mejora inducidas por el profesorado o sus compañeros/as.</li>   <li>- Le cuesta identificar situaciones de aprendizaje nuevas en las que aplicar lo aprendido.</li>   <li>- Vive el día a día en su aprendizaje, sin plantearse cómo superar sus déficits o cómo mejorar lo que hace bien.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lee habitualmente de forma comprensiva, valora la veracidad del contenido de los textos, selecciona la información pertinente y pide ayuda si no comprende algo.</li>   <li>- Pone atención en detectar errores y comprobar los resultados para corregirlos, pero sin planificar previamente momentos de control y revisión.</li>   <li>- Identifica las dificultades ante una tarea e intenta superarlas con otras estrategias conocidas.</li>   <li>- Describe algunas estrategias y técnicas que ha aprendido, en relación con la situación de aprendizaje.</li>   <li>- Identifica algunos aspectos en los que puede mejorar y reconoce algunos medios que le pueden ayudar a conseguirlo.</li>   <li>- Suele reconocer posibilidades de aplicar lo aprendido ante situaciones o tareas nuevas.</li>   <li>- Identifica nuevas metas de estudio y valora su importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lee de forma comprensiva, detectando las ideas principales, las contradicciones, y selecciona información para la realización de actividades.</li>   <li>- Planifica momentos de control para verificar los resultados parciales y detecta errores en sus trabajos y se autocorrige.</li>   <li>- Identifica las dificultades ante una tarea y aporta soluciones creativas.</li>   <li>- Explica lo que ha aprendido, en general, asociando su aprendizaje al contexto y a la manera en que lo ha aprendido.</li>   <li>- Es consciente de en qué aspectos debe mejorar en su proceso de aprendizaje e identifica algunos medios para conseguirlo.</li>   <li>- Aplica lo aprendido en otros contextos de aprendizaje o de la vida cotidiana, incluido el ámbito privado/doméstico.</li>   <li>- Se plantea nuevos retos de estudio y se propone algunas medidas para lograrlos.</li> </ul>

## 4.2. Indicadores de las subcompetencias y gradación para 2º curso de ESO

En el **nivel inicial** se sitúa el alumnado que, en general, reconoce cómo son sus capacidades y limitaciones intelectuales, pero no sabe a qué atribuir sus dificultades en el estudio y puede responder a atribuciones estereotipadas de género. Muestra escasa motivación hacia el estudio y tiene unas expectativas de éxito limitadas. Por otra parte, le cuesta planificar el trabajo, y, aunque reconoce la importancia del esfuerzo personal, se desanima ante las tareas complejas. Le gusta trabajar en equipo, y sigue las pautas que hace el grupo, aunque sus aportaciones son poco relevantes. Conoce la importancia del orden y del uso adecuado de los recursos, pero no es constante en su aplicación. Le cuesta darse cuenta de en qué y cuándo pedir ayuda, a pesar de que sabe que su rendimiento mejora con el apoyo externo, así como con, por ejemplo, en el uso de técnicas de estudio, en la búsqueda de información, en el uso de la agenda escolar y en la planificación de las tareas en general.

En el momento de enfrentarse a una tarea de aprendizaje, tiene dificultades para planificar a corto, medio y largo plazo, u ordenar las fases según su complejidad; a menudo, abandona las tareas de más dificultad o le desborda el tiempo. Sabe enumerar aprendizajes concretos que ha conseguido, identifica algunos errores o carencias que se le han presentado, así como las técnicas más sencillas que ha utilizado, y es consciente de algunos aspectos que debe mejorar, normalmente ligados a tareas específicas.

En el **nivel medio** se sitúa el alumnado que, además de las capacidades descritas en el nivel inicial, identifica sus capacidades intelectuales, pero no siempre conoce cómo superar sus dificultades y, a menudo, es consciente del esfuerzo que se necesita para emprender las tareas escolares; suele mostrar más seguridad en las tareas habituales que en las nuevas, aunque también le interesan. Le gusta trabajar en grupo, se muestra proactivo y se responsabiliza de quehaceres concretos. Se integra bien, aunque no suele liderar el trabajo en el grupo. Asume y desempeña con eficacia tareas adecuadas a sus capacidades físicas y reconoce los síntomas de cansancio en la realización de algunas tareas. Sabe enumerar algunas condiciones ambientales que le facilitan el aprendizaje, y reconoce las expresiones y actitudes de confianza y de ayuda que le ofrece su entorno (familia, profesorado y compañeros y compañeras) para aprender mejor. Hace uso de la agenda a corto y medio plazo. Respecto a la planificación, valora globalmente el tiempo necesario para la realización de una tarea, pero le cuesta ajustar las fases que van asociadas a determinadas actividades. Cuando se enfrenta a una tarea escolar, es capaz de identificar la complejidad de la misma. Es consciente de sus puntos fuertes y de alguna de las dificultades que tiene al realizar algunas tareas. Sabe aplicar técnicas sencillas, acordes a los objetivos de las tareas, y conoce algunas fuentes de información válidas para aprender, y recoge la información más sustancial en temas cercanos y no muy complejos. Suele poner atención en detectar los errores (en los trabajos) y las dificultades (falta de tiempo o de recursos, ajustes...) y en comprobar los resultados para corregirlos en un futuro. Reconoce algunas situaciones nuevas en las que aplicar lo aprendido.

En el **nivel avanzado** se sitúa el alumnado que, además de las capacidades descritas en el nivel inicial y en el nivel medio, identifica con claridad sus capacidades intelectuales y sus limitaciones, tiene seguridad y motivación, y se muestra capaz de afrontar las dificultades que se le presenten en situaciones de aprendizaje. Atribuye los resultados de aprendizaje a su dedicación, responsabilidad y esfuerzo, y se autorregula (el cansancio, la relajación...) en función de cada situación, ajustando su actividad a las condiciones de realización de la tarea (tiempo, recursos, grado de dificultad...). Le gustan los retos y persiste ante las tareas más difíciles. En el trabajo en grupo, hace aportaciones decisivas y sabe valorar las de los demás, tanto si son chicas como si son chicos. Conoce y aplica las condiciones ambientales que favorecen el estudio, e, identifica, por otro lado, aquellos factores del entorno (familia, profesorado y amistades) que le están facilitando el aprendizaje, aunque suele acometer las tareas con autonomía y creatividad. Conoce bien el uso de las fuentes de información, identifica y utiliza las adecuadas para cada tarea, y se enfrenta a ésta usando los procedimientos y técnicas apropiados. La agenda le sirve para regular y planificar su proceso de estudio en tiempos a corto, medio y largo plazo, en función del tamaño y la relevancia de cada labor, descomponiéndola en fases si es necesario. Tiene un buen dominio de las áreas instrumentales, lo que le permite buscar soluciones creativas ante tareas más difíciles, modificar el proceso o pedir ayuda. Explica lo aprendido en relación con el contexto y con otros aprendizajes, y sabe cómo aplicarlos a situaciones de la vida cotidiana.

### Dimensión 1: **Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.**

#### 1. **Conocimiento de las capacidades y limitaciones intelectuales.**

- a) Es consciente de su nivel de atención y concentración, de percepción y observación, y, en general, de su capacidad de esfuerzo intelectual.
- b) Se da cuenta de cómo es su memoria y de su importancia para aprender.
- c) Conoce el grado de comprensión y expresión lingüística que posee.
- d) Reconoce en su proceder qué grado de reflexión crítica y creativa posee.
- e) Es consciente de la relación entre el esfuerzo que hace y el resultado que obtiene.
- f) Reconoce su habilidad en el empleo del razonamiento lógico para analizar problemas, tomar decisiones...

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
- Es consciente del grado de atención y concentración, así como de percepción y observación, que tiene, pero no sabe a qué atribuir sus dificultades.	- Identifica, en general, sus capacidades intelectuales, pero no sabe en todos los casos cómo superar las limitaciones en situaciones concretas de aprendizaje.	- Identifica sus capacidades intelectuales y sus limitaciones y resuelve las dificultades en situaciones concretas de aprendizaje.

<p>- Reconoce cómo es su capacidad memorística, pero no identifica técnicas que le ayuden a almacenar información.</p> <p>- Reconoce su capacidad para comprender textos sencillos, pero a veces no detecta incoherencias y/o errores en un texto, pero suele saber cuándo debe pedir ayuda porque no entiende algo.</p> <p>- Apenas reconoce su capacidad y/o dificultades para expresarse oralmente.</p> <p>- Suele actuar de forma irreflexiva y se limita a cumplir las normas que se le indican a la hora de afrontar tareas.</p> <p>- Reconoce la importancia del esfuerzo personal para aprender, pero no gradúa adecuadamente el que debe aplicar para conseguir el objetivo esperado.</p> <p>- Es consciente de que necesita la ayuda del profesor o profesora, o de compañeros/as, en tareas que exigen razonar.</p>	<p>- Posee una visión ajustada de su capacidad memorística y conoce algunas técnicas, pero no suele utilizarlas.</p> <p>- Es consciente de su capacidad para comprender y elaborar textos de cierta dificultad, para identificar la idea principal y el propósito del texto, extraer información significativa, localizar contradicciones evidentes y para resumir textos.</p> <p>- Conoce cómo es su capacidad para expresarse oralmente, pero no suele planificar sus intervenciones.</p> <p>- Piensa lo que va a hacer y cómo hacerlo, pero no siempre se ajusta a sus capacidades reales.</p> <p>- Suele ser consciente del esfuerzo que se necesita y del que es capaz de aplicar en las tareas más cotidianas.</p> <p>- Se da cuenta a veces de su capacidad para actuar con método y orden en el análisis de problemas y en otras tareas que exigen el razonamiento lógico.</p>	<p>- Es consciente de su capacidad para utilizar diferentes estrategias de memorización y sabe cuándo y cómo usarlas en distintas tareas.</p> <p>- Tiene una conciencia ajustada de qué capacidades tiene para comprender y utilizar la información de textos en sus producciones, y de su capacidad a la hora de localizar errores o incoherencias en un texto.</p> <p>- Es consciente de su capacidad de expresión oral y de la necesidad de planificar sus intervenciones y de escuchar las de otras personas.</p> <p>- Reflexiona sobre su capacidad de análisis y de creatividad en el desempeño de una tarea o en la valoración del trabajo realizado.</p> <p>- Es consciente de la relación entre el esfuerzo que hace y el resultado que obtiene, y regula adecuadamente el esfuerzo que se necesita en cada tarea.</p> <p>- Siente seguridad a la hora de acometer con orden y siguiendo normas el análisis y resolución de problemas, la toma de decisiones, la planificación de una tarea, etc.</p>
--	--	--

## 2. Reconocimiento de las capacidades afectivo-emocionales.

- a) Es consciente de que las actitudes positivas le ayudan a aprender: motivación, gusto para aprender, interés por mejorar, perseverancia, expectativas de éxito, control de las emociones...
- b) Desarrolla confianza en sí mismo o sí misma.
- c) Es consciente de las cualidades que favorecen el trabajo en equipo (liderazgo, empatía, esfuerzo para colaborar, intercambio, etc.) y reconoce su propia capacidad de trabajo en equipo.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra escasa motivación para aprender y tiene unas expectativas de éxito limitadas.</li> <li>- Controla con dificultad las emociones en el trabajo escolar.</li> <li>- Suele desanimarse ante las tareas complejas, y recurre a la ayuda de otras personas por la escasa confianza en sus posibilidades.</li> <li>- Le gusta trabajar en equipo, y se da cuenta de que mejora en sus tareas (proceso y resultado).</li> <li>- Hace aportaciones poco relevantes para el desarrollo de la tarea en grupo, pero sobre todo sigue las pautas o propuestas que hacen otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se interesa por los aprendizajes nuevos y por mejorar en los ya adquiridos.</li> <li>- Aprecia cómo le ayuda a aprender el control de algunas actitudes y emociones.</li> <li>- Muestra confianza en sus posibilidades cuando realiza tareas habituales.</li> <li>- Es consciente de cuáles son las cualidades básicas que favorecen el trabajo en grupo (por ejemplo, consensuar acuerdos, esforzarse en colaborar, escuchar a los demás...).</li> <li>- Hace aportaciones oportunas para el desarrollo del trabajo en grupo y suele aceptar las propuestas de otros miembros del grupo, sean chicas o chicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es consciente de las cualidades y actitudes que le ayudan a aprender, como el interés, la motivación, etc.</li> <li>- Percibe, comprende, controla y expresa las emociones asociadas al proceso de aprendizaje.</li> <li>- Siente seguridad, en general, en los aprendizajes escolares y muestra confianza en hacer las cosas bien ante nuevos retos.</li> <li>- Identifica emociones propias y ajenas y controla su conducta para alcanzar las metas grupales, y las relaciona con la eficacia en el aprendizaje.</li> <li>- Hace aportaciones decisorias en el trabajo en grupo y valora las aportaciones de sus compañeros y compañeras.</li> </ul>

### 3. Identificación de las capacidades físico-motrices y sensoriales.

- a) Es consciente de la importancia de algunas capacidades físicas y sensoriales en las tareas escolares: por ejemplo, la resistencia física ante el trabajo intelectual, vista, oído, equilibrio, etc.
- b) Reconoce sus destrezas motrices y conoce formas de compensar sus dificultades.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica las cualidades físicas más evidentes en la práctica del deporte y la actividad física, en general, y relaciona algunas carencias sensoriales con dificultades para realizar tareas concretas (visión y sordera, por ejemplo).</li> <li>- Reconoce sus propias capacidades físicas y elige la tarea más adecuada para su desempeño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona la realización de la mayoría de las tareas con algunas cualidades físicas y sensoriales, e identifica un amplio abanico de hándicaps que pueden restar eficacia o dificultar su actuación</li> <li>- Asume y desempeña con eficacia tareas adecuadas a sus capacidades físicas y reconoce síntomas de cómo le afecta el cansancio en la realización de algunas tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende de qué forma las cualidades físicas y sensoriales adecuadas influyen en el desempeño de una tarea y condicionan la consecución de un objetivo.</li> <li>- Desempeña eficientemente tareas diversas ajustadas a sus capacidades físicas.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afronta la realización de las tareas escolares sin recapacitar sobre las cualidades físicas y sensoriales que tiene.</li> <li>- Le falta iniciativa a la hora de tomar medidas específicas que le ayudarían a compensar las dificultades que se le presentan.</li> <li>- Manipula objetos, dibuja, utiliza aparatos... sin prestar mucha atención a las destrezas más adecuadas para su uso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica algunas de sus capacidades físicas y/o sensoriales, pero no siempre las saca partido en el desempeño de las tareas escolares.</li> <li>- Suple alguna de sus dificultades sensoriales y/o físicas mediante algún recurso o estrategia sencillos.</li> <li>- Es consciente, en general, de las destrezas necesarias para dibujar y utilizar recursos manuales, pero no siempre las aplica de forma idónea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es consciente de sus capacidades físicas y sensoriales y de cómo le pueden ayudar a realizar cada tarea en cada momento.</li> <li>- Suele compensar algunas carencias mediante estrategias y recursos adecuados.</li> <li>- Sabe dosificar su esfuerzo y asume y desarrolla las tareas de acuerdo a sus capacidades físicas y sensoriales.</li> </ul>
--	--	--

**4. Identificación de las condiciones del entorno que estimulan el aprendizaje.**

- a) Reconoce los factores ambientales (ausencia de ruido, buena luminosidad, buena relación en el grupo...) que favorecen el aprendizaje y conoce como superar los obstáculos.
- b) Reconoce los elementos materiales (mobiliario idóneo, limpieza, orden...) que favorecen el aprendizaje y conoce cómo superar los obstáculos.
- c) Es consciente de cómo las expectativas de su entorno (familia, escuela, amigos...) estimulan su aprendizaje.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesita ayuda para relacionar ciertas condiciones ambientales con una mejora en su aprendizaje.</li> <li>- Conoce la importancia del orden y del uso adecuado de los recursos que utiliza, pero no suele ser constante en la aplicación de pautas.</li> <li>- Reconoce que ser tenido en cuenta le motiva para esforzarse y aprender mejor.</li> <li>- A veces tiene dificultad para saber cuándo necesita ayuda, pero es consciente de que cuando le guían o ayudan en la tarea su rendimiento mejora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enumera algunas condiciones ambientales que facilitan el aprendizaje.</li> <li>- Cuida los recursos que utiliza y aplica normas de orden y limpieza.</li> <li>- Puede explicitar algunos factores del entorno le pueden ayudar a aprender mejor.</li> <li>- Suele saber cuándo pedir ayuda y a quién (profesorado, compañero o compañera, familia...) e identifica algunas actuaciones concretas y actitudes de su entorno próximo que le ayudan a aprender mejor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica la relación que existe entre unas buenas condiciones ambientales y el cuidado del entorno con la mejora en el rendimiento escolar.</li> <li>- Actúa con autonomía y creatividad en el uso de los recursos materiales.</li> <li>- Identifica actitudes de su entorno que le facilitan el aprendizaje, como la expresión de confianza, el ofrecimiento de ayuda, el diálogo, etc.</li> <li>- Relaciona el apoyo, la preocupación y otros estímulos positivos de su entorno con su propio bienestar como persona y con la obtención de un mejor rendimiento escolar.</li> </ul>



## 5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.

- a) Es consciente de la técnica o técnicas de estudio adecuadas a cada tarea.
- b) Reconoce el grado de habilidad en el uso de fuentes de información (acceso, organización, selección y comunicación de la información).
- c) Percibe la importancia de organizar el tiempo y las fases de las tareas.
- d) Es consciente de la utilidad del uso de la agenda escolar.
- e) Conoce su destreza en la toma de notas.
- f) Reconoce la importancia del trabajo cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje.
- g) Es consciente de su nivel de destreza a la hora de encarar la realización de tareas.
- h) Sabe si identifica las normas que debe seguir en cada tarea.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica una técnica con ayuda externa y le cuesta sistematizarla; a veces, identifica una única técnica para trabajar cada tarea.</li> <li>- Sabe que puede obtener información para aprender, hacer un trabajo o entretenerse, pero suele necesitar ayuda para acceder a las fuentes y utilizarlas.</li> <li>- Empieza tareas sin hacer una estimación del tiempo que le puede llevar y/o del que dispone para realizarla.</li> <li>- Utiliza la agenda escolar como instrumento de planificación de forma ocasional o parcial.</li> <li>- Toma notas en clase, recogiendo en general información poco relevante, o intenta copiar toda la información sin discriminar.</li> <li>- Se pone de acuerdo con otros u otras para trabajar en grupo, pero muestra escasa autonomía en asumir cometidos o elaborar propuestas.</li> <li>- Es consciente de que trabajando en grupo aprende más y de lo beneficiosa que es la ayuda que recibe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica correctamente técnicas sencillas, acordes a los objetivos de la tarea.</li> <li>- Enumera algunas fuentes de información que le pueden servir para aprender y es consciente de la destreza que posee en su acceso y manejo.</li> <li>- Identifica el grado de complejidad de la tarea y asigna un tiempo bastante ajustado para realizarla.</li> <li>- Planifica sus tareas habituales haciendo uso de la agenda a corto y medio plazo.</li> <li>- Recoge por escrito la información sustancial en temas que le son cercanos y no muy complejos.</li> <li>- Muestra una actitud pro activa en la organización de un grupo de trabajo y se responsabiliza de quehaceres concretos.</li> <li>- Es consciente del beneficio que le reporta trabajar en grupo, tanto con chicas como con chicos, así como de las actitudes cooperativas que debe desarrollar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona entre varias la técnica más adecuada y la aplica con autonomía. Suele aplicarla en nuevas tareas, adaptándola a sus características.</li> <li>- Accede y utiliza adecuadamente diversas fuentes de información, en función del objetivo de una tarea.</li> <li>- Pone en orden tareas, según el tiempo que necesita para cada una y por su relevancia. Organiza en fases cada tarea que deber realizar.</li> <li>- Utiliza la agenda para planificar y llevar a cabo sus tareas a corto y medio plazo.</li> <li>- Recoge ordenadamente la información más importante acerca de cualquier tema de su nivel, en aquellas actividades que implican tomar notas.</li> <li>- Propone y se responsabiliza de actividades, plazos, recursos, etc. en el grupo de trabajo.</li> <li>- Es consciente de los requisitos (liderazgo, escucha, generosidad...) que se necesitan para que un grupo de trabajo funcione con eficacia, y colabora activamente en que así sea.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce los recursos personales más próximos y algunos recursos materiales que pueden ayudarle a realizar una tarea.</li> <li>- Sabe si realiza bien o mal la tarea, pero no es capaz de concretar en qué o porqué.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Señala recursos diversos, personales y materiales, que puede necesitar para realizar una tarea.</li> <li>- Es consciente de sus puntos fuertes y de algunas de las dificultades que tiene cuando debe hacer determinadas tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona entre varios recursos el o los más adecuados y los utiliza con autonomía.</li> <li>- Se da cuenta de cuándo domina el procedimiento para resolver tareas de manera satisfactoria, o en qué ha fallado cuando no consigue el resultado esperado.</li> </ul>
--	--	--

## Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.

### 6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y de novedad), toma de decisiones y realización.

- a) Concreta el objetivo de la tarea.
- b) Decide las actividades adecuadas al fin propuesto.
- c) Ordena las fases en el tiempo, a corto, medio y largo plazo.
- d) Identifica y selecciona los procedimientos y recursos...
- e) Realiza tareas con rigor, orden, precisión y creatividad.
- f) Diferencia y clasifica tareas según grado de dificultad y de novedad.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica lo que va a hacer de manera inmediata en relación con tareas concretas.</li> <li>- Hace un listado de actividades posibles relacionadas con la tarea, aunque sin ordenarlas adecuadamente.</li> <li>- Tiene dificultad para ordenar las fases de una tarea, sobre todo si es compleja, y no ajusta el tiempo que necesita para finalizar la tarea.</li> <li>- Se sirve de los procedimientos y de los recursos que conoce, a menudo simples, y los explota parcialmente.</li> <li>- Aplica un procedimiento o una técnica con ayuda externa y le cuesta sistematizarla. A veces identifica una única técnica para trabajar cada tarea, que aplica con rigidez.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevé el logro que alcanzará por sí mismo-a o con otros-as compañeros-as en el desempeño de una tarea.</li> <li>- Ordena las posibles actividades en función de las estrategias e importancia para el logro de los objetivos.</li> <li>- Proyecta las fases básicas que requiere una tarea y las normas que debe seguir, y las asocia a algunas actividades.</li> <li>- Selecciona el procedimiento y los recursos que considera más adecuados, entre los que conoce, e identifica algunas carencias o limitaciones.</li> <li>- Aplica correctamente técnicas sencillas, acordes a los objetivos de la tarea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distingue distintos niveles de logro en el objetivo de una tarea y se propone metas ajustadas a sus posibilidades, al tiempo y recursos disponibles.</li> <li>- Decide cuáles son las actividades adecuadas para alcanzar el objetivo.</li> <li>- Tiene en cuenta las características de cada fase a la hora de prever el tiempo que necesitará en su realización.</li> <li>- Decide qué procedimientos y estrategias y recursos va a utilizar para llevar a cabo la tarea con éxito, y suele aprovechar todas sus posibilidades.</li> <li>- Selecciona entre varias la técnica más adecuada y la aplica con autonomía. Suele aplicarla en nuevas tareas, adaptándola a sus características.</li> </ul>

- Diferencia las tareas en función de lo que le cuesta hacerlas.	- Explica qué aspectos son los difíciles en la realización de una tarea y los gradúa.	- Clasifica tareas tipo por grado de dificultad y tiene una visión ajustada de sus posibilidades.
--	---	---

## 7. Regulación y supervisión de la tarea durante el proceso, y reconocimiento y expresión de lo aprendido.

- Regula el proceso de comprensión de textos mientras lee (metacompreensión).
- Verifica los resultados parciales, las dificultades y gestiona los errores a lo largo del proceso.
- Aporta soluciones alternativas y creativas y ajusta las decisiones iniciales.
- Reconoce los logros que obtiene y cómo ha aprendido.
- Identifica cuáles son los aspectos en los que debe mejorar y se propone nuevos retos.
- Identifica nuevas situaciones en las que aplicar lo aprendido.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza algunas estrategias y recursos cognitivos sencillos implicados en la comprensión lectora.</li> <li>- Comprende los errores o carencias cuando se le indican, y suele ser consciente de las dificultades que ha tenido.</li> <li>- Es consciente de la dificultad de cumplir el plan inicial (por ejemplo, por la falta de tiempo) y de la necesidad de ajustarlo, pero necesita de la ayuda de otros para hacer ajustes.</li> <li>- Identifica aspectos concretos que ha aprendido, sobre todo conceptos o ideas y técnicas sencillas.</li> <li>- Sabe que hay aspectos que tiene que mejorar, pero no los concreta ni se plantea cómo mejorar o perfeccionar lo que ya hace bien.</li> <li>- Identifica algunas situaciones muy similares en las que poder aplicar lo aprendido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica con seguridad técnicas que le ayudan a comprender textos de diversa tipología y dificultad.</li> <li>- Identifica las dificultades que ha tenido en el desempeño de una tarea, y suele identificar alternativas a los errores que le señalan de cara a futuras tareas.</li> <li>- Identifica las dificultades (falta de tiempo y/o recursos, ajuste en el objetivo inicial, etc.) y ajusta el plan de trabajo.</li> <li>- Describe algunas estrategias y técnicas concretas que ha aprendido, en relación con la situación de aprendizaje.</li> <li>- Reconoce qué aspectos debe mejorar, identifica algunos medios para conseguirlo y se plantea alternativas o estrategias para alcanzar nuevas metas.</li> <li>- Reconoce situaciones nuevas en las que aplicar lo aprendido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica con autonomía mecanismos de planificación y verificación para comprender eficazmente textos.</li> <li>- Toma decisiones a lo largo del proceso para solucionar algunos errores, sin esperar a la finalización de la tarea.</li> <li>- Aporta soluciones creativas ante la dificultad de cumplir el plan previsto, aplicando, a veces, la experiencia de casos anteriores.</li> <li>- Explica lo que ha aprendido, en general, asociando su aprendizaje al contexto y a la manera en que lo ha aprendido.</li> <li>- Toma decisiones sobre cómo mejorar el propio aprendizaje y hacer frente a nuevos retos, valorando adecuadamente las consecuencias de cada una.</li> <li>- Identifica contextos de aprendizaje y situaciones de la vida cotidiana (del ámbito privado/doméstico) en las que aplicar lo aprendido.</li> </ul>