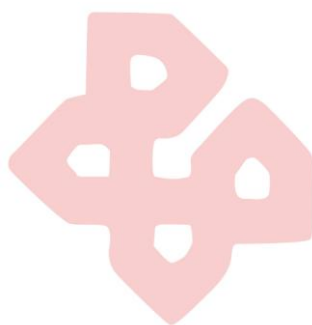




## CAAP-AP: UN CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA PRÁCTICA DOCENTE A FAVOR DE LA ATENCIÓN Y PLANIFICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

*CAAP-AP: a questionnaire to assess the teaching practice for the attention and planning in childhood education*



*M<sup>a</sup> Beatriz Páramo-Iglesias; M<sup>a</sup> Esther Martínez-Figueira y Manuela Raposo Rivas*  
*\* Universidad de Vigo , \*\* Campus Pontevedra*  
*E-mail: [mariabeatriz.paramo@uvigo.es](mailto:mariabeatriz.paramo@uvigo.es)*

### **Resumen:**

*En este trabajo se presenta el CAAP-AP (Cuestionario sobre los Ambientes de Aprendizaje como Potenciadores de la Atención y de la Planificación), un instrumento cuyo objetivo es analizar cómo los docentes de Educación Infantil trabajan los procesos cognitivos de atención y planificación con el alumnado de 5-6 años, ya que en estas edades emerge una capacidad cognitiva susceptible de ser enseñada y mejorada. El método utilizado para su construcción y aproximación fue la técnica Delphi con trece expertos en Educación Infantil junto con un estudio piloto en el que participan diez maestras en activo en el tercer curso del segundo ciclo de esta etapa. Se detallan los procedimientos y variables en su construcción; las modificaciones en su presentación, aplicación, formato y temática; así como una descripción de sus dimensiones contextual, física, funcional, temporal y relacional. Se muestra también el proceso seguido para su validez y fiabilidad, constatando su adecuación a través de las técnicas citadas y un Alfa de Cronbach de .96. Con ello estamos ante un instrumento de análisis que determina la importancia atribuida a los citados procesos cognitivos, qué tipos de actividades atencionales y de planificación se desarrollan y el nivel de interacción entre agentes y el tiempo utilizado para trabajar sobre ellas.*

*Se concluye con un instrumento válido para responder al uso del ambiente al servicio de estos procesos que permite realizar un análisis de ese ambiente, al mismo tiempo que coadyuva a la formación y desarrollo de los docentes sobre el aprender a aprender.*

**Palabras clave:** cuestionario, procesos cognitivos, atención, planificación, Educación Infantil, educación de la primera infancia, práctica docente, estrategias de enseñanza, diseño, validación.

**Abstract:**

*In this study CAAP-AP (Questionnaire about Learning Environments as performance enhancers of attention and planning) is presented as an instrument to analyze how teachers working in Early Childhood Education cognitive processes of attention and planning in 5-6 years old students, ages when begin to emerge a cognition, that can be taught and improved. The method used for its construction and the step from version to instrument was the Delphi technique with thirteen experts in Early Childhood Education and a pilot study with ten teachers of the last course of this educational level. The procedures in its construction are detailed; the variables and aspects that collects; changes and modifications in the areas of presentation, application, format and theme; and the description of each of its dimensions, physical functional, temporal and relational. The validation and reliability process are presented too, in order to show its adequacy found through those techniques and a Cronbach's alpha of .96. We present an analysis tool that determines the importance attributed to both processes, what types of attentional and planning activities are developed and the level of interaction between agents and the time taken to work on those skills. We conclude with a valid instrument to respond to the use of environment for these processes, that would respond to an analysis of this enhancer and in order to help in teachers' training and development about learning to learn.*

**Key Words:** questionnaire, cognitive process, attention, planning, Early Childhood Education, teaching practice, teaching strategies, design, validation.

## 1. Introducción

El enseñar a aprender exige a la educación y a la escuela dotar de capacidad al alumnado para organizar la información e interpretarla. Esta preocupación sobre cómo se aprende pone de relieve las llamadas competencias básicas y procesos cognitivos. Ambos gozan de gran importancia debido a la relación con el rendimiento académico (Castillo, Gómez y Ostrsoky, 2009) y tienen su máximo exponente en las estrategias cognitivas. Se entienden como capacidades a potenciar, ya que además de deseable, es posible su enseñanza y el desarrollo estratégico. Esto implica que el docente firma un compromiso a favor de las capacidades cognitivas como eje del aprender, por lo que su papel es brindar un ambiente donde todo ello tenga cabida.

Las estrategias cognitivas han sido un tema insuficientemente trabajado en la etapa de Educación Infantil, debido quizás a la ausencia de un modelo y prácticas de enseñanza que fomenten su entrenamiento y desarrollo. Sin embargo, la atención y la planificación se presentan como capacidades reguladoras y motor del proceso de aprendizaje (Pérez y Poveda, 2008; Salmerón y Gutierrez-Braojos, 2012). Entonces, ¿es posible enseñar a atender y a planificar? Esta preocupación se endosa en las posibilidades de la práctica docente como movilizadora de competencias y procesos cognitivos.

Según Pérez y Beltrán (2006), la atención y la planificación necesitan brotar y ser aprendidos, por lo tanto pueden mejorarse con práctica a través de la actividad. Por ello se puede indagar cómo los docentes trabajan dichos procesos cognitivos en sus aulas, presuponiendo que el ambiente y la actividad gozan de gran prestigio para el desarrollo de esas capacidades cognitivas (Navarro, 2009). Higer y Luria (2012) adelantan la necesidad de un proceso circular de aprendizaje donde la atención y la planificación sirven de entrada y salida a los nuevos aprendizajes (Núñez, Solano, González y Rosario, 2006). Así, el enseñar estos procesos cognitivos integrados en el aula permite averiguar cómo los docentes los integran en el contexto diario desde las primeras edades (Salmerón, Gutiérrez, Rodríguez y Salmerón, 2010). Es en este momento, donde Álvarez *et al.*, (2007) transforman estas capacidades en contenidos didácticos a través de actividades llevadas a cabo en un ambiente de aprendizaje.

Además, el mensaje oral del profesorado y la respuesta del alumnado ya no es la única forma de relacionarse. Un nuevo agente educativo emerge para proclamarse como lugar de elaciones: el ambiente, entendido como espacio de aprendizaje y de participación. Supone concebir el conocimiento práctico como una realidad entre actividad y contexto por lo que el saber fomentar esas actividades que respondan a los procesos que conciernen a través de la concomitancia entre momentos educativos, actividades, tiempo y relaciones está en manos del docente. He aquí el punto de partida del estudio.

Así, el instrumento que se presenta nace en el seno de un estudio más amplio (Martínez-Figuera y Páramo, 2014) cuyo objetivo era el análisis e intervención sobre la atención y planificación en las aulas del segundo ciclo de Educación Infantil. Su punto de partida fue describir las actuaciones docentes de esas aulas a favor de estos dos procesos cognitivos, puesto que según Whitebread y Basilio (2012) entre los 5 y 6 años es cuando comienza a manifestarse un control evolutivo de la atención. Actualmente, se ve inmerso en una investigación de diseño en desarrollo<sup>1</sup> (Páramo, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2013).

Así, el cuestionario buscaba triangular qué, para qué y cómo (Clemente, 2007) enseña el profesor/a de Educación Infantil estrategias cognitivas, como queda reflejado en la Figura 1.

---

<sup>1</sup> Investigación financiada por las Ayudas para la formación de profesorado universitario de los subprogramas de Formación y de Movilidad dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 en I+D+i.



Figura 1. Componentes del conocimiento del profesorado que se manifiestan en el cuestionario.  
Fuente: Páramo (2014).

## 2. Método

Para conocer las actuaciones docentes en un ambiente potenciador de la atención y planificación, se construye un instrumento de investigación (García, González y Mérida, 2012), que responde a la finalidad del estudio y abarca unos ámbitos y población determinados. Bisquerra (2008) señala que cuando no se dispone de ningún instrumento que obedezca a la necesidad planteada, la elaboración de ese medio pasa a ser una de las primeras fases de la investigación. Pero aún más, podría ser el fin último del estudio (Páramo, Martínez-Figueira y Raposo-Rivas, 2014).

Lo que se recoge en los siguientes apartados son los objetivos, destinatarios y procedimientos seguidos que desembocan en la elaboración del cuestionario de encuesta de carácter exploratorio, denominado CAAP-AP: Cuestionario sobre los Ambientes de Aprendizaje como Potenciadores de la Atención y de la Planificación. Del mismo modo, a medida que se estructura el cuestionario se justifica desde la literatura las dimensiones adoptadas.

### 2.1 Objetivos

CAAP-AP responde a cómo, a través de la práctica, el docente trabaja en el aula dos procesos cognitivos básicos. Así, los objetivos planteados son:

- Averiguar la importancia atribuida a la atención y planificación, y el tipo de actividades que desde la perspectiva docente las favorecen.
- Determinar qué tipos de actividades se desarrollan para potenciar la atención y la planificación en distintos momentos de la jornada escolar.
- Conocer el nivel de interacción del profesorado con el alumnado, y entre éste, en momentos donde son trabajadas la atención y planificación; así como el tiempo dedicado a ambos procesos.

Con ello se presenta el instrumento, y nos aproximamos a la descripción de un fenómeno que responde a las exigencias del aprender a aprender e identificar algunas claves que pueden facilitar una futura reflexión y nexos entre teoría y práctica.

## 2.2 Destinatarios

Por situarse en una etapa evolutiva de transición cognitiva en la capacidad planificadora y atencional de niños/as de cinco y seis años, el instrumento está dirigido al profesorado que los atiende, profesorado que imparte docencia en el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. En manos del docente está el fomentar el ambiente (Lera, 2007) y las actividades que respondan a los procesos que conciernen a través de la concomitancia entre momentos educativos, actividades, tiempo y relaciones.

Sería ideal que estos destinatarios utilizaran dicho cuestionario una vez que están próximos al ecuador del año académico dado que se trata de que se reflexione sobre la práctica realizada desde la óptica de la atención y la planificación para constatar qué se hace, cómo y qué falta por hacer en el desarrollo de estos procesos cognitivos. Por otro lado, puesto que el contenido es analítico, y que permite la reflexión sobre la práctica metacognitiva, el tiempo de resolución estimado es próximo a treinta minutos.

## 2.3 Procedimiento seguido en la elaboración del cuestionario

El primer formato de cuestionario supone una estructura inicial que vincula las dimensiones del ambiente del aula (Saiz, Flores y Román, 2010) y preguntas que permiten responder a la posible relación existente entre tipo de actividad, momento de resolución, tiempo empleado y participación de los sujetos. Las preguntas presentan características de adecuada comprensión, claridad y brevedad, neutralidad, impersonalidad y referidas a un solo aspecto.

Se consideran un total de 21 variables que derivan en 229 subvariables, agrupadas en contextualización, que sitúa y caracteriza a los participantes; y las dimensiones del ambiente del aula que parten del estudio de Iglesias (2008): física, funcional y temporal-relacional.

- **Datos de contextualización**

Formada por cuestiones que exigen ítems de respuesta cerrada y múltiple con alternativas de contestación para centrar información sobre elementos que definen y condicionan su quehacer diario (Núñez *et al.*, 2006): el ámbito geográfico institucional (titularidad del centro, ubicación geográfica, número de alumnado, de profesorado y etapas educativas); el terreno personal (género y edad); y profesional (situación laboral, años de experiencia, ratio de alumnado en su aula, si cuenta con ayuda y la especificación de la misma).

- **Dimensión física del ambiente de aprendizaje**

Dos preguntas se refieren a lugares donde ocurren los distintos momentos educativos, adquiriendo el espacio físico una funcionalidad y matiz pedagógico. En la primera se marca la opción que más se ajusta a la realidad del docente entre unos ítems de respuesta múltiple con alternativa en 4 tipos de momentos pedagógicos según el grado de participación del profesorado y la autonomía del alumnado. Estos son: *momentos libres y autónomos*, aquellos en los que la propia actividad se deriva de decisiones del alumnado (por ejemplo los momentos de rincón); *momentos dirigidos*, en los que la actividad se lleva a cabo en gran grupo bajo la guía del docente (por ejemplo, la asamblea, talleres, etc.), y los *momentos guiados*, donde se distinguen dos perfiles: el guiado *individual*, en cuanto al trabajo personal, y el guiado de *pequeño grupo*, donde los momentos de rutina tendrían cabida.

De esta manera, el espacio se convierte en ambiente de aprendizaje cuando se utiliza con una intencionalidad (Iglesias, 2008; Núñez *et al.*, 2006); cuestión que queda reflejada en la pregunta sobre la polivalencia de esos lugares que señalan. Los ítems son múltiples con una única posibilidad de respuesta en cuanto a si los distintos sitios del aula se transforman o permanecen estáticos según las necesidades de la jornada, actividad, alumnado, etc.

Para evitar el inconveniente de inducir a respuesta, se corroboran las contestaciones por medio de otras cuestiones, por ejemplo, el señalar unos momentos determinados se confirma en ítems donde el objetivo es concretar si esos momentos son utilizados para potenciar la atención y planificación.

- **Dimensión funcional**

El profesorado debe ser capaz de seleccionar actividades y momentos educativos más coherentes para desarrollar las estrategias que pretende. Esto supone adentrarse primeramente en cuestiones sobre la creencia y concepción que tiene acerca de lo importante que es la atención y la planificación en el proceso de aprendizaje, como eje del cambio (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Una vez determinada esa relevancia a través de una escala con cinco grados de valoración (*ninguna, poca, alguna, bastante y mucha*), se especifica una lista de actividades que tienen como objetivo y contenido principal la atención, la planificación o ambas, para señalar cuáles de ellas cree que favorecen estas capacidades.

El interés suscitado por la mejora de las capacidades atencionales y de planificación como claves para un mejor aprendizaje, llevó consigo el resurgimiento de programas de intervención centrados en su desarrollo. Así, se toman actividades que presentan alguno de ellos (Álvarez *et al.*, 2008; García, 1998; García y Aparicio, 1988; Gargallo, 1997; Yuste *et al.*, 2001). Su selección trasciende de contemplar actividades que trabajen uno o ambos procesos; del rango de edad de aplicación y de la presentación de las actividades en base a las características psicoevolutivas. De ellos emerge la tipología de tareas:

- Por un lado, la atención (Álvarez *et al.*, 2008; García y Aparicio, 1988; Gargallo, 1997; Yuste *et al.*, 2001) se traduce en una orientación viso-motora y espacial que el alumnado debe desarrollar (García, 1998) y que conlleva labores de percepción/discriminación. Estas actividades atencionales de percepción se dividen, según Álvarez *et al.* (2008) en aquellas cuya finalidad es la atención selectiva y otras en las que lo es la sostenida.
  - Se entiende por selectiva la capacidad para discriminar estímulos, lo que supone concentrar el análisis en uno de ellos. Esto queda reflejado desde el ítem número 1 hasta el 18, exceptuando los números 2, 6, 12 y 17 (numeración que atiende a la serie de actividades de la pregunta 15 del cuestionario). Serían actividades de percepción selectiva: *localizar elementos que se repiten; buscar elementos que figuren en un modelo dado; reconocer elementos con una determinada característica; señalar elementos iguales o diferentes del mismo conjunto; hallar diferencias o semejanzas entre dibujos; realizar series; buscar errores en una sucesión de elementos; sustitución de elementos en una sucesión; elegir elementos para completar figuras; unir puntos; rellenar espacios siguiendo instrucciones; seguir laberintos; trazar líneas siguiendo unas instrucciones; y reconocer palabras que cumplan unas condiciones.*
  - En cuanto a la atención sostenida, es la capacidad para mantener la concentración a lo largo de una secuencia para cumplir la tarea eficazmente. Se presenta como entrenamiento las actividades número 21, 24, 25, 26 y 27: *construir o completar modelos partiendo de unos; ordenar conjuntos de acuerdo con unos criterios; atribuir propiedades a elementos aislados o en comparación con otros; localizar conceptos que se relacionan o no con otros dados; y establecer clasificaciones de elementos según unos criterios.* Por otro lado, el proceso cognitivo de atención necesita de un trabajo en cuanto a tareas memorísticas (García, 1998), que quedan reflejadas en las preguntas número 6 (*localizar elementos que faltan en dos conjuntos*); 20 (*reproducir un modelo una vez memorizado*); 22 (*localizar intrusos en conjuntos memorísticos*); y 23 (*emparejar elementos iguales a otros que se han retenido*).



- Atendiendo a la planificación como proceso paralelo, coordinado y comunicado con la atención (Gargallo, 1997), son las actividades número 29, 30, 32 y 33 las que Álvarez *et al.* (2008), proponen como ejercicios de autorregulación: *secuenciar los pasos de un proceso; analizar y realizar pasos para ejecutar una tarea; demorar la respuesta; y potenciar la verbalización de estrategias o procesos a seguir.*
- Finalmente, la imaginación es una capacidad creativa en el proceso (García y Aparicio, 1988), siendo necesaria para la planificación. Esta queda plasmada en las actividades 28 (*solucionar problemas*) y 31 (*prever y anticipar metas y consecuencias*); así como para trabajar la atención, en las actividades número 2, 12 y 17, para la selectiva (*reconocer elementos para formar ilustraciones; reconocer figuras en un fondo y construir puzles*); y para la sostenida, la actividad 19 de *copiar o dibujar figuras o dibujos iguales*. Queda reflejado en la Figura 2.

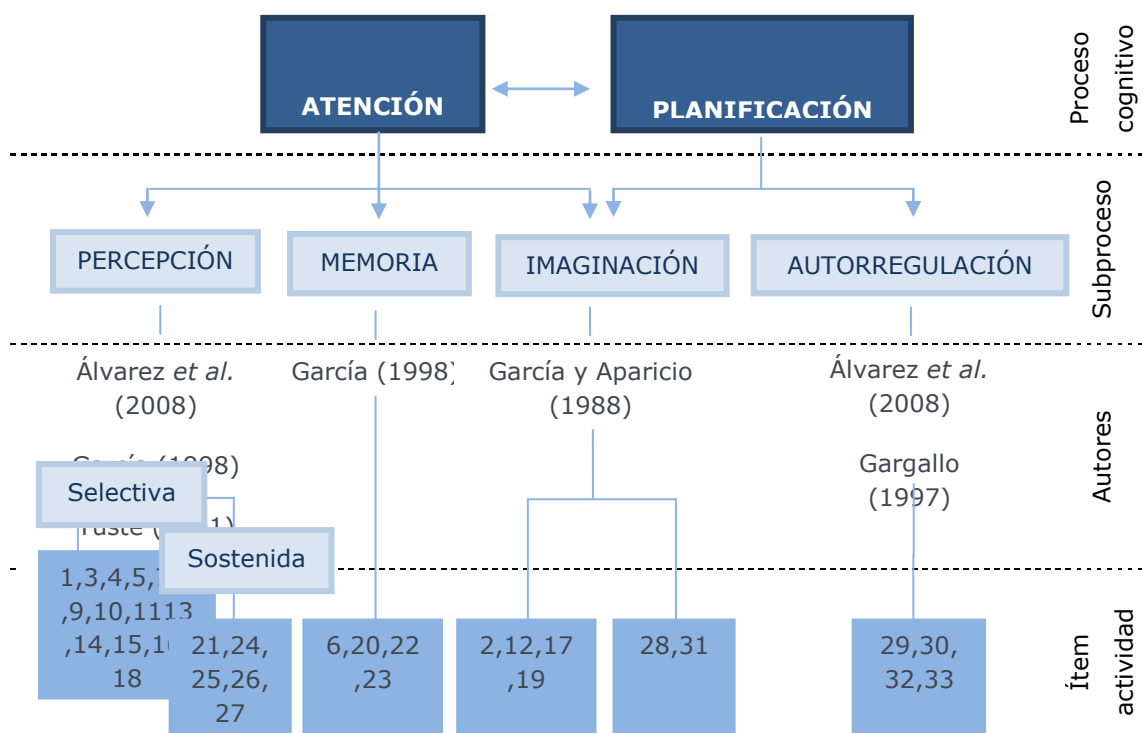


Figura 2. Procesos, autores e ítems de actividades que resurgen de la atención y de la planificación.  
Fuente: elaboración propia.

Dado que es posible trabajar la atención y la planificación como contenido de aprendizaje en distintas situaciones del aula, en el cuestionario se presenta una tabla de doble entrada donde el docente especificará en qué momentos educativos utiliza cada tipo de actividad en base a respuestas de tipo dicotómico *sí* y *no*. Para evitar la inducción de respuesta entre la pregunta sobre qué actividades cree que potencian



estas capacidades (pregunta 15), y cuáles realiza (pregunta 16), se lleva a cabo la técnica de dispersión, colocando de forma distinta los ítems.

- **Dimensión temporal y relacional**

Los programas de intervención analizados señalan que se debe trabajar la atención y la planificación dos o tres veces por semana en sesiones de quince minutos. Por ello, la pregunta 17 plantea cuánto tiempo se potencian ambas capacidades en los diferentes momentos educativos a lo largo de una jornada escolar. Para ello se utiliza una escala de estimación con opciones de respuesta temporal en intervalos de 10 minutos: *ninguno; 1 a 10 minutos; 11 a 20; 21 a 30; 31 a 40; 41 a 50; 51 a 60, y más de una hora.*

Organizar el ambiente en base a momentos y espacios polivalentes conlleva una concepción multidireccional, esto es, que la participación y colaboración hacen que el alumnado sea agente de su propio aprendizaje. Después de años de investigación, cobra significado la organización cooperativa del aprendizaje como otro motor de procesos cognitivos (Mesurado, 2009; Moliner, Moliner y Sales, 2012; Saiz *et al.*, 2010;). En la última pregunta del cuestionario con una escala de estimación que posee cinco grados de valoración (*ninguna, poca, alguna, bastante y mucha*), queda patente el nivel de participación en los diferentes momentos educativos en los que se trabajan ambos procesos.

A modo de resumen, se presenta una tabla síntesis (Tabla 1) que muestra los diferentes apartados expuestos de cada dimensión a lo largo de la narración.

Tabla 2

*Datos relativos a las dimensiones del cuestionario: número de variables, descripción, número de preguntas y de ítems.*

DIMENSIÓN	PREGUNTAS			
	Variables	Descripción	Número preguntas	Ítems
Contextual	12	Titularidad centro	1	1
		Ubicación centro	1	1
		Tamaño centro	2	2
		Etapas educativas	1	1
		Género	1	1
		Edad	1	1
		Situación laboral	1	1
		Años de experiencia docente	1	1
		Número alumnado	1	1
		Ayuda	2	2
Física	2	Organización	1	1
		Estructura	1	1
Funcional	4	Importancia atención	1	1
		Importancia planificación	1	1
		Creencia actividades	1	34
		Actividades realizadas	1	170
Temporal y relacional	2	Tiempo	1	4
		Participación	1	4

Otras	1	Observaciones	1	1
<b>Total</b>			<b>20</b>	<b>229</b>

Nota: Fuente elaboración propia.

Una vez realizado esta primera versión del instrumento atendiendo a estudios de intervención educativa sobre los procesos de atención y de planificación, se procede a su validación a través de la técnica Delphi y de un estudio piloto, como se detalla en el siguiente apartado.

### 3.Resultados: de versión a instrumento

Una investigación exploratoria requiere de técnicas que aseguren su coherencia y representatividad. Para darle rigor científico, el cuestionario ha de cumplir parámetros de sensibilidad, adecuación, objetividad y viabilidad, como requisitos suficientes para considerar un instrumento válido (Bisquerra, 2008). Pero los criterios de fiabilidad y validez constatan la correspondencia más ajustada con la realidad.

La población productora de datos queda identificada por el siguiente criterio: maestros y maestras en activo de colegios públicos (colegio de Educación Infantil y Primaria -CEIP-, colegio público integrado -CPI-, colegio rural agrupado -CRA- y escuela de Educación Infantil -EEI-) y colegios privados (CPR), tutores del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. El tamaño de la población es aproximadamente de 1620 sujetos. El cálculo de una muestra para trabajar con medias como estadístico resulta de una población posible, la varianza más alta de todos los ítems del estudio piloto (2,78) y con un margen de error de 1, adelanta una muestra válida de 10 sujetos. Encuestado a estos 10 participantes, el 95% de las veces el dato real que se busca estará en el intervalo  $\pm 1$  respecto al dato observado en la encuesta. Así, los datos válidos para el cálculo de la fiabilidad han sido producidos por 10 participantes a través de una selección intencionada que atendía a criterios de alcance, accesibilidad y decisión de participación.

La fiabilidad es calculada a través del *Alfa de Conbrach*. Para las dimensiones contextuales y físicas no procede calcular dicho coeficiente por ser variables de tipo descriptivo. Por ello, son 214 variables dignas de ser evaluadas. El dato para el resto de dimensiones es para la funcional de .978 y para la temporal-relacional de .791, indicando una correlación alta y un nivel elevado de estabilidad en las preguntas (Field, 2009).

Sobre la validez de contenido, por un lado, se recurre a la *técnica Delphi* para constatar la calidad técnica de los ítems (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se remitió el cuestionario a trece expertas en Educación Infantil, de los cuales dos pertenecían al ámbito universitario, y once del cuerpo de docentes de Educación Infantil, con edades comprendidas entre los 30 y los 65 años. Ellas valoraron la adecuación de elementos técnicos (planteamiento, claridad, inteligibilidad y formato) y temáticos (adecuación a los objetivos del estudio y aprehensión a

diferentes ámbitos que intervienen en el fenómeno a describir). Utilizamos el Coeficiente de Acuerdo  $r_{wg}$ , inicialmente formulado por Finn (1970), y más tarde reformulado por James, Demaree y Wolf (1984, 1993), generalizado en la Fórmula 1 que aparece a continuación, que es el que utilizamos aquí:

---

$$r_{WG(I)} = \frac{I[(1 - \bar{S}_{XI})/\sigma_E^2]}{I[(1 - \bar{S}_{XI})/\sigma_E^2] + \bar{S}_{XI}/\sigma_E^2}$$

$\bar{S}_{XI}$  = Media de las varianzas de cada una de las cuestiones valoradas

$\sigma_E^2$  = Varianza Esperada =  $(K^2 - 1)/12 = 2$

K = nº de categorías de respuesta = 5

---

Fórmula 1. Coeficiente de Acuerdo  $r_{wg}$ , James *et al.*, (1984, 1993).

Para calcular dicho coeficiente se ha empleado el paquete de software estadístico R (2015), que implementa el algoritmo para el cálculo del coeficiente de Finn, complementado con el test F. Resulta un valor  $r_{GW} = 0,825$  junto con un p-valor =  $2.24e-51$ , lo que indica un alto grado de acuerdo entre jueces y evidencia la validez del instrumento.

Se les presenta el cuestionario bajo una modalidad conjunta, lo que lo convierte en un cuestionario oral que permite responder dudas, aclaraciones y aportaciones en cuanto a: *¿Considera que las preguntas formuladas son adecuadas para el objetivo que se pretende?, ¿Cree que las preguntas y respuestas presentadas abarcan todos los aspectos que influyen en el fenómeno a estudiar? ¿En qué medida considera que cada una de las preguntas de este cuestionario está correctamente planteada? y ¿Le parecen claras las respuestas formuladas en este cuestionario?*, todas ellas con una opción de respuesta con cinco valores (ninguna, poca, algo, bastante y mucho); así como acerca de la presentación y aplicación del instrumento (Páramo, 2014).

Los resultados obtenidos tanto en la aplicación de expertos como en el estudio piloto permitieron realizar modificaciones en torno a los siguientes fundamentos, para concluir con la versión final del anexo 1.

- **Presentación.** Diversos autores consideran la necesidad de una portada, o en su defecto, un espacio dedicado a la presentación del estudio, objetivos, datos del investigador e instrucciones u observaciones que puedan ser útiles para su contestación (Hernández *et al.*, 2010). Siguiendo las sugerencias de los expertos, la primera parte del cuestionario consiste en un apartado con el nombre, la finalidad, su formato general, datos de contacto y agradecimiento. Otros aspectos importantes son la extensión de la totalidad del instrumento y una impresión gráfica, clara y sencilla; por ello, a medida que se superan versiones, el tamaño del instrumento se ha ido reduciendo, tanto en contenido como en presentación.
- **Aplicación.** Dado su carácter individual, se propone la opción de una realización conjunta, lo que lo convierte en un cuestionario oral, en el que

pueden subyacer nuevas aportaciones, aclaraciones y comprensiones que se recogió en un apartado dedicado a las observaciones. Otra sugerencia fue su posible presentación en formato electrónico lo que facilita una accesibilidad a un mayor número de sujetos.

- **Formato.** Es posible proporcionar una secuencia lógica con la numeración de las páginas y preguntas. También viene determinado por la diferenciación gráfica de las dimensiones, tipologías y formatos de letra, con las tablas de doble entrada, distinguiendo entre lo que es pregunta y respuesta, utilizando el subrayado, la negrita para conceptos clave, un apropiado espacio de respuestas y la mayúscula para distinguir conceptos de diferentes preguntas (véase la pregunta 15: “CREE” y la 16: “REALIZA”).
- **Temática.** En las primeras versiones ocupaba un lugar importante la descripción del espacio físico que dificultaba centrar el tópico a estudiar. Estas preguntas innecesarias (Hernández *et al.*, 2010) obstaculizan una fluidez y alargaban la extensión del cuestionario y respondían más a un entramado teórico que práctico y real. La clasificación y tipología de las actividades tomó diferentes consideraciones. Previamente, se hacía una clasificación por momentos de la jornada, que dificultaba el poder señalar alguna de esas actividades fuera de esos momentos. Esto supuso valerse de las tablas de doble entrada y profundizar en otro tipo de actividades atencionales y de planificación, así como un cambio de nomenclaturas y términos para favorecer la comprensión. Y por último, dada las reflexiones temporales, los rangos de respuesta en el ítem sobre la dimensión temporal se estrecharon, mientras que en las opciones numéricas de ratio del aula se prolongaron.

Estos aspectos de validación los podemos sintetizar en la siguiente Tabla 2.

Tabla 1

*Modificaciones en cuanto a temática y adecuación técnica del cuestionario*

ASPECTOS TÉCNICOS	ADECUACIÓN TEMÁTICA
Presentación	Eliminación de preguntas
Extensión	Nomenclaturas de actividades atencionales y de planificación
Aplicación conjunta/formato electrónico	Renombramiento de momentos pedagógicos
Tipología y tamaño de letra	Rango menor de respuesta en la dimensión temporal
Claridad en las tablas	Ampliación del rango de respuesta en la ratio del centro en alumnado y profesorado

Fuente: elaboración propia

Paralelamente se ha requerido la aplicación de una *prueba piloto* atendiendo a criterios de accesibilidad, intención y ámbitos de estudio (Cohen, Manion y Morrison, 2011) considerando suficiente 10 sujetos (Mcmillan y Schumacher, 2005), con características contextuales similares a los que conformarán la muestra (Páramo, 2014).

#### 4. A modo de conclusión

En este trabajo se aporta un instrumento (*anexo 1*) dirigido al profesorado del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil para conocer cómo es su percepción y práctica educativa (Rodríguez, Ortiz y Blanco, 2012) para trabajar la atención y la planificación. Previa presentación y procedimiento de su diseño, junto con valores de fiabilidad que indican una correlación alta y un nivel elevado de estabilidad, su puesta en práctica conformaría el siguiente paso. Esto conllevará la elección de una muestra aleatoria para garantizar la representatividad de los datos que con él se sondean y dar respuesta a la investigación que cerca la creación de este cuestionario.

Y ¿para qué estudiar cómo se enseña a atender y planificar? Es labor del docente diseñar escenarios y actividades (León y Crisol, 2011) donde converjan una variada red de estímulos espaciales, funcionales, temporales y de participación a favor de estrategias que repercutirán en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Martín, 2008), desde su formación competente, además de cognitiva.

Acompañando al objetivo de analizar e interpretar el ambiente de aprendizaje potenciador de estas capacidades, sería preciso valerse de otros tipos de instrumentos que permiten triangular y corroborar las informaciones recogidas. Una de las consideraciones de los expertos pasaba por confirmar la información del cuestionario en relación con la práctica, de ahí que una técnica a asociar a este cuestionario pueda ser una escala de observación para cotejar la práctica docente (Salcedo, 2012), análisis de los productos (Martínez-Rizo, 2012) como por ejemplo el análisis de contenido de libros, cuadernos y fichas; un análisis previo de las capacidades de atención y planificación; así como un programa de intervención que ponga en entredicho toda la triangulación de datos recogidos y haga de esas dos capacidades el eje del aprender a aprender (Páramo y Martínez-Figueira, 2012).

En definitiva, el cuestionario CAAP-AP permite adentrarnos en dos procesos cognitivos por excelencia para dar respuesta al gran interrogante de la educación: su adecuación. Se hace patente la necesidad del acercamiento entre investigación y modelo teórico, ideológico y práctico de los docentes, para descubrir los procesos que de ello subyace. Se trata de dar respuesta a ese nexo en el constructo del conocimiento práctico (Clará y Mauri, 2010). La organización ambiental que del cuestionario se desprende estimulará distintos tipos de aprendizaje, de enseñanza, desarrollarán unas u otras estrategias (Osoro y González, 2008) y prolongarán o acortarán el tiempo que el alumnado dispone para hacer de su atención y planificación dos asientos para su aprender a aprender (Blanco, 2008; Coll, Mauri y Rochera, 2012; Martínez y Echeverría, 2009)

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, L., González, P., Núñez, J., González, J., Álvarez, D., & Bernardo, A. (2007). Desarrollo de los procesos atencionales mediante “actividades adaptadas”. *Papeles del Psicólogo*, 28 (3), 211-217.
- Álvarez, L., González, P., Nuñez, J.C., González, J.A., Álvarez, D., & Bernardo, A.B. (2008). Multimodal intervention programme for the improvement of attention deficits. *Psychology in Spain*, 12 (1), 81-87.
- Bisquerra, R. (2008). *Metodología cualitativa*. Chihuahua: Centro de investigación y docencia.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista De Educación*, 347, 33-54.
- Castillo, G., Gómez, E., & Ostrosky, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencia*, 9 (1), 41-54.
- Clará, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 131-141.
- Clemente, M. (2007). La complejidad de la relación entre Teoría-Práctica en Educación. *Teoría de la educación*, 19, 25-46.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista Profesorado*, 16 (1), 49-59.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista De Educación*, 346, 33-70.
- Field, A. (2009). *Descubriendo a estadística usando o SPSS*. Santana: Artmed Editora.
- García, E. (1998). *Enfócate*. Programa de entrenamiento en focalización de la atención. Bizkaia: Grupo Albor.
- Finn R. (1970) A note on estimating the reliability of categorical data. *Educ Psychol Meas.* 1970;30:71-6
- García, C., & Aparicio, M.A. (1988). *Atención 1*. Educación Especial de 4 a 6 años. Valencia: Promolibro.
- García, M.A., González, I., & Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior.

- Revista de Investigación Educativa, 30 (1), 87-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.30.1.114091>
- Gargallo, B. (1997). PIAAR-R 1 y 2. Programas de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad. Madrid: TEA.
- Hernández, R.; Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Higuer, B., & Luria, A. (2012). Higher cortical functions in man. Nueva York: Basic Books.
- Iglesias, M.L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables. Revista Iberoamericana de Educación, 47, 49-70.
- James, L. R., Demaree, R. G., & Wolf, G. (1984). Estimating within-group interrater reliability with and without response bias. Journal of Applied Psychology, 69, 85-98.
- James, L. R., Demaree, R. G., & Wolf, G. (1993). rWG: An assessment of within-group interrater agreement. Journal of Applied Psychology, 78, 306-309.
- Lera, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: Instrumentos de evaluación. Revista De Educación, 343, 301-323.
- León, M<sup>a</sup>. J., & Crisol, G. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR Y OPEUMAUGR): la opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. Profesorado, 15, (2), 271-298.
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. Participación Educativa, 9, 72-78.
- Martínez, M.E. & Páramo, M.B. (2015). Una mirada a los proceso cognitivos de atención y planificación en el alumnado de Educación Infantil. En RIEE, 8 (1), 26-40. Disponible en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art2.pdf>
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. RELIEVE, 18 (1).
- Martínez, P., y Echevarría, B. (2009). Formación basada en competencias. Revista de Investigación Educativa, 27 (1), 125-147.
- Mcmillan, J., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa: una introducción conceptual. Madrid: Pearson.



- Mesurado, B. (2009). Actividad estructurada vs. desestructurada, en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima. *Anales de Psicología*, 25 (2), 308-315.
- Moliner, L., Moliner, O., & Sales, A. (2012). Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 459-474.
- Navarro, M. (2009). Los nuevos entornos educativos: Desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Comunicar*, 33 (18), 141-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-005>
- Núñez, J.; Solano, P.; González, J., & Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.
- Osoro, J. M., & González, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 15-31.
- Páramo, M.B. (2014). Análisis de la práctica docente que relaciona el ambiente y los procesos cognitivos: un estudio piloto en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65 (2), 1- 13.
- Páramo, M.B. & Martínez, M.E. (2012). Buscando posibilidades inclusivas en el programa de intervención PIAAR-R. En *Revista de educación inclusiva*, 5 (3), 9-21. ISSN: 1889-4208.
- Páramo-Iglesias, M.B., Martínez-Figueira, M.E., y Raposo-Rivas, M. (2014). A learning environment assessment tool (CAAP-AP) to support students with attention and planning difficulties. En S. O'Rourke, A. P. Loução, T.P. Gumpel, A. Cruz-Santos, A. P. da Silva, A. M. Serrano, H. J. Rodríguez-Hernández (Org.) *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*. Braga: CIE-University of Minho. 102-105. ISBN 978-989-8525-33-8 (14-17 julio 2014).
- Páramo, M.B., Raposo-Rivas, M., y Martínez-Figuiera, M.E. (2013). Una educación infantil inclusiva y metacognitiva puesta en interrogantes: diseño de una investigación basada en organizadores hipertextuales. En B. D. Silva, L.S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco y R. Monghino, *Atas do Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogía*. Braga: CIE-d. 6852-6863 . ISBN 978-989-8525-22-2 (11-13 septiembre 2013).
- Pérez, L., & Beltrán, J. (2006). Dos décadas de "inteligencias múltiples". Implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 147-164.
- Pérez, A.M., y Poveda, P. (2008). Autoconcepto y aprendizaje cooperativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60 (3), 85-97.

- R Core Team (2015). R: A Language and Environment for Statistical Computing . Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing
- Rodríguez, S., Ortiz, L., & Blanco, M.E. (2012). Percepciones del profesorado de Educación Infantil sobre sus propuestas de enseñanza en aprendizaje autorregulado. *Profesorado*, 16 (1), 143-164.
- Saiz, M.C., Flores, V., & Román, J.M. (2010). Metacognición y competencia de aprender a aprender en Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (4), 123-132.
- Salcedo, F.E. (2012). Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3 (3), 17-28.
- Salmerón, H., & Gutierrez-Braojos, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. *Profesorado*, 16 (1), 5-13.
- Salmerón, H., Gutiérrez, C., Rodríguez, S., & Salmerón, P. (2010). Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia. *REOP*, 21 (2), 308-319.
- Yuste, C., Sánchez, J.M., Trallero, M., Bugallo, D., Guarda, L., Millán, L., & Manzano, G. (2001). *Progresint 04*. Madrid: CEPE.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado*, 16 (1), 15-34.

## Anexo 1

### CAAP-AP: CUESTIONARIO SOBRE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE COMO POTENCIADORES DE LA ATENCIÓN Y LA PLANIFICACIÓN

Este cuestionario forma parte de un estudio que pretende conocer qué opinión le merecen los ambientes de aprendizaje como potenciadores de la **atención** y de la **planificación** en tercer curso de segundo ciclo de Educación Infantil. Se organiza en torno a 4 bloques: datos contextuales; dimensión física del ambiente de aprendizaje en su aula; funcionalidad; y dimensión temporal y relacional.

Le rogamos dedique unos minutos a leerlo con atención y a contestar a las cuestiones formuladas, recordándole que la información que nos proporciones sólo será usada en el contexto de estudio y desde el anonimato. Para cumplimentar el cuestionario, por favor, **marque con una cruz la casilla correspondiente**.

Ante cualquier duda, puede ponerse en contacto a través del teléfono/e-mail. Muchas gracias por su participación.

**NOTA ACLARATORIA 1.** En el marco de este cuestionario, se entiende por:

- **Momento libre y autónomos:** la propia actividad se deriva de decisiones del alumnado (p.ej. rincones)
- **Momento dirigido:** actividad en gran grupo bajo la guía del docente (p. ej. asamblea, talleres)
- **Momento guiado individual:** trabajo personal
- **Momento guiado de pequeño grupo:** rutinas

**DATOS CONTEXTUALES**

1) Titularidad centro:  pública  privada  privada concertada

2) Ubicación centro:  urbana  villa  rural

3) Tamaño centro: N° de alumnado \_\_\_\_\_ N° profesorado \_\_\_\_\_

4) Etapas educativas del centro (señale las opciones que correspondan):

Ed. Infantil  Ed. Primaria  ESO  Bachillerato  FP

Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)  Otra (indicar): \_\_\_\_\_

5) Género:  Hombre  Mujer

6) Edad:  30 años o menos  31 a 40  41 a 50  51 a 60  
 más de 60 años

7) Situación laboral:

Funcionario de carrera  Funcionario en prácticas  Interino

Sustituto  Contratado indefinido  Contratado temporal

Otro (indicar): \_\_\_\_\_

8) Años de experiencia docente:  5 años o menos  6 a 10  11 a 15  16 a 20  más de 20 años

9) N° de alumnos/as en su aula:  10 ó menos  11 -15  16-20  21-25  26 o más

10) ¿Cuenta con la ayuda de algún especialista dentro de su aula estando usted presente?:

No  Sí. En este caso, señale cuál:  PT  AL  Somos dos maestros/as en el aula  Otros (indicar): \_\_\_\_\_

#### DIMENSIÓN FÍSICA DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN SU AULA

11) Señale cómo está organizado el espacio de su aula (señale las opciones que correspondan y si fuese necesario, véase nota aclaratoria 1):

Momento libre y autónomo  Momento dirigido  Momento guiado individual

Momento guiado pequeño grupo  Otra (indicar): \_\_\_\_\_

12) Indique cómo es la estructura organizativa de su aula:

Las distintas zonas de actividad se modifican para adaptarse a las distintas actividades a lo largo de la jornada

Normalmente no hay desplazamiento de mobiliario y la estructura del aula permanece estática durante el día.

Otra (indicar): \_\_\_\_\_

#### DIMENSIÓN FUNCIONAL PARA DESARROLLAR LA ATENCIÓN Y PLANIFICACIÓN

13) Valore la importancia que le otorga a la atención como estrategia cognitiva en el aprendizaje:

Ninguna  2 Poca  3 Alguna  4 Bastante  5 Mucha

14) Valore la importancia que le otorga a la planificación como estrategia cognitiva en el aprendizaje:

Ninguna       2 Poca       3 Alguna       4 Bastante       5 Mucha

15) ¿Qué tipo de actividades de las siguientes CREE que potencian la atención y planificación de su alumnado?

Tipo de actividad	Mucho	Bastante	Poco	Nada
1. Localizar elementos que se repiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Reconocer elementos para formar ilustraciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Buscar elementos que figuren en un modelo dado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Reconocer elementos con determinada característica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Señalar elementos iguales o diferentes del mismo conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Localizar elementos que faltan en dos conjuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hallar diferencias o semejanzas entre dibujos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Realizar series	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Buscar errores en una sucesión de elementos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sustitución de elementos en una sucesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Elegir elementos para completar figuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Reconocer figuras en un fondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Unir puntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Rellenar espacios siguiendo instrucciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Seguir laberintos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Trazar líneas siguiendo unas instrucciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Construir puzles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Reconocer palabras que cumplan unas condiciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Copiar/dibujar figuras o dibujos iguales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Reproducir un modelo una vez memorizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Construir o completar modelos partiendo de unos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Localizar intrusos en conjuntos memorizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Emparejar elementos iguales a otros retenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Ordenar conjuntos según criterios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Atribuir propiedades a elementos aislados o en comparación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Localizar conceptos que se relacionen o no con otros dados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Establecer clasificaciones de elementos según unos criterios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Solucionar problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Secuenciar los pasos de un proceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Analizar y realizar pasos para ejecutar una tarea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Prever y anticipar metas y consecuencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Demorar la respuesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Potenciar la verbalización de estrategias o procesos a seguir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Otra _____ (indicar):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16) ¿Qué tipo de actividades REALIZA, en los siguientes momentos, con el fin de potenciar la atención y la planificación? Es importante que cubra por bloque de organización.

Tipo de actividad	Momento guiado pequeño grupo		Momento individual		Momento libre y autónomo		Momento dirigido		Otro momento	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí
1. Localizar intrusos en conjuntos memorizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sustitución de elementos en una sucesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Reproducir un modelo memorizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Demorar la respuesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Buscar errores en una sucesión de elementos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Elegir elementos para completar figuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Construir o completar modelos partiendo de unos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Realizar series	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Unir puntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Copiar/dibujar figuras o dibujos iguales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Prever y anticipar metas y consecuencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Reconocer figuras en un fondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Potenciar la verbalización de estrategias o procesos a seguir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Hallar diferencias o semejanzas entre dibujos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Localizar elementos que faltan en dos conjuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Reconocer palabras que cumplan unas condiciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Señalar elementos iguales o diferentes del mismo conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ordenar conjuntos según criterios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Emparejar elementos iguales a otros retenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Solucionar problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Reconocer elementos con determinada característica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Buscar elementos que figuren en un modelo dado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Atribuir propiedades a elementos aislados o en comparación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Trazar líneas siguiendo unas instrucciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Analizar y realizar pasos para ejecutar una tarea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Tipo de actividad</b>	<b>Momento guiado pequeño grupo</b>		<b>Momento individual</b>		<b>Momento libre y autónomo</b>		<b>Momento dirigido</b>		<b>Otro momento</b>	
	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>
26. Localizar elementos que se repiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Rellenar espacios siguiendo instrucciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Seguir laberintos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Reconocer elementos para formar ilustraciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Construir puzles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Localizar conceptos que se relacionen o no con otros dados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Establecer clasificaciones de elementos según unos criterios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Secuenciar los pasos de un proceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Otra _____ (indicar):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DIMENSIÓN TEMPORAL Y RELACIONAL

17) Indique cuánto tiempo se potencia la atención y planificación a lo largo de una jornada a través de:

Momento	Ninguno	1-10`	11-20`	21-30`	31-40`	41-50`	51-60`	Más de 1 h.
Momento libre y autónomo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Momento guiado individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Momento dirigido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Momento guiado pequeño grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18) Señale el nivel de participación donde es trabajada la atención y planificación, tanto del docente como entre el alumnado.

Momento	Participación	Nivel de participación
Momento libre y autónomo	Del profesor/a	<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucha
	Entre alumnado	<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucha
Momento guiado individual	Del profesor/a	<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucha
	Entre alumnado	<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucha
Momento dirigido	Del profesor/a	<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucha
	Entre alumnado	<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucha
Momento guiado pequeño grupo	Del profesor/a	<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucha
	Entre alumnado	<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Poca <input type="checkbox"/> Alguna <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucha

19) ¿Desea añadir algo más?

---

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Datos de aplicación: Entrega: día / mes