Unidad 13. Atención pedagógica combinada

Atención pedagógica directa e indirecta

Todos los **estudiantes deben realizar diferentes tareas mientras se encuentran en el horario escolar**. En las dinámicas basadas en la lección magistral, el estudiante actúa como receptor de la información expuesta por el docente.

> Existe cierta confusión en lo relativo al aprendizaje significativo. Ausubel, uno de los creadores del concepto, entiende que también puede existir un aprendizaje significativo por recepción. Es decir, mediante una lección magistral. Todo depende de la actividad cognitiva que realiza el estudiante. Si realiza una escucha activa, puede aprender significativamente.

> PARA SABER MÁS: A continuación, incorporamos un fragmento que trata esta cuestión, procedente de la obra "La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual" de Rodríguez Palmero.

> > Tanto el aprendizaje por descubrimiento (recordemos que esta teoría surge en el marco de una creciente tendencia a su uso) como el aprendizaje receptivo pueden ser mecánicos o significativos. Es una falsa asunción pretender que el descubrimiento y la reconstrucción del conocimiento que se le supone conduce a un aprendizaje significativo, del mismo modo que es erróneo también considerar que una estrategia basada en la exposición verbal, es decir, un aprendizaje por recepción, no pueda ser significativo. Ambos modos pueden ser tanto significativos como mecánicos, puesto que esta condición depende de la forma de asimilar y almacenar la nueva

Copyright 2026

> información en la estructura cognitiva. Por eso Ausubel entiende que se ha generado una confusión entre dos dimensiones distintas del proceso de aprender: por recepción/por descubrimiento y aprendizaje mecánico/aprendizaje significativo, estableciéndose en ambas sendos continuos entre un extremo y el otro. (Rodríguez Palmero, 2011, p.33)

En el resto de momentos de estas dinámicas más tradicionales, tras esas explicaciones, así como en las propuestas que empleen metodologías activas, el alumnado debe afrontar una serie de actividades. Es algo que, como docentes, siempre hemos de prever. Por ello, en nuestra programación, hemos de diseñar diversas labores para todos y cada uno de ellos.

Al mismo tiempo que ellas y ellos se encuentran abordando estos desafíos académicos, **el docente debe ofrecer apoyo** y seguimiento. Es algo habitual. Sin embargo, esta cuestión esconde un problema.

> Un docente no puede ofrecer atención directa simultánea y continua a la totalidad de aprendices.

De hecho, la evidencia parece demostrar que en las **ARM, los estudiantes pasan gran parte de la jornada escolar trabajando sin supervisión directa del docente** (Mulryan-Kyne, 2005). No tenemos el don de la ubicuidad, por lo que **debemos seleccionar a quién ofrecer una atención pedagógica directa** en cada momento.

Sí, directa, porque existe otro tipo de atención pedagógica. Ayudar a un estudiante o grupo concreto no significa que estemos descuidando al resto, sino que le **estamos ofreciendo una atención pedagógica indirecta** (Montero, 2002). Estamos atentos a lo que sucede en segundo plano. Les vemos por el rabillo del ojo. Ampliamos el alcance de nuestra audición y somos capaces de escuchar hasta el más mínimo susurro.

> El problema aparece si no planificamos cómo combinar de manera efectiva la atención pedagógica directa y la indirecta.

¿Alguna vez has tenido la sensación de actuar como un bombero que se dedica a ir apagando fuegos allí donde van apareciendo?

Tal y como defiende Terigi (2008), **no debemos plantear nuestra actividad en el aula de manera totalmente reactiva**. Es decir, basada en la improvisación o centrada exclusivamente en las solicitudes activas o evidentes de los estudiantes.

¿Por qué no?

Copyright 2026

- **La falta de atención planificada puede generar la aparición de tiempos muertos.**
- **Podemos ofrecer una atención desigual entre los diferentes estudiantes.**

¿Es esto último un problema?

No evaluamos esta cuestión en términos cuantitativos, sino cualitativos. Es posible que dediquemos mucho tiempo a los estudiantes con mayores dificultades, a los más jóvenes o a los que muestran un comportamiento disruptivo.

¿Y qué ocurre con los mayores, los más competentes y los que son más tranquilos y se enfocan más en la tarea encomendada? Que, desgraciadamente, en muchos casos **pasan desapercibidos o no les damos el apoyo que necesitan**.

> Insistimos, no se trata de la cantidad de tiempo, sino de proporcionarles apoyo cuando lo necesitan, no cuando tengamos tiempo libre después de atender a los demás.

Por lo tanto, desde la bibliografía específica sobre escuela rural, se recomiendan diferentes acciones, encaminadas a mejorar esta distribución de nuestra limitada capacidad para apoyar al alumnado, que nosotros hemos clasificado en tres grandes categorías:

- Planificar la atención pedagógica directa del docente.
- Planificar la atención pedagógica indirecta.
- Distribuir la atención pedagógica según la complejidad de las tareas.

A ello dedicaremos las próximas secciones.

Planificar la atención pedagógica directa del docente

A diario, hay situaciones en las que estás explicando, corrigiendo o ayudando a un estudiante o grupo, de forma cercana. En eso consiste la **atención pedagógica directa**. En estos momentos, lo más habitual es que actúes como la principal fuente de información para tu alumnado.

Volviendo al símil del bombero, cuando no organizamos estas actuaciones, vamos repartiendo explicaciones de manera improvisada o a petición de nuestros estudiantes. Lo que nos dicen algunos expertos es que, en la medida de lo posible (reconociendo que no siempre es factible), **debemos tomar una serie de decisiones para ser más eficientes y maximizar nuestro**

impacto en el aula. Para ello, debemos considerar previamente algunas cuestiones.

Tipos de ajustes didácticos

En primer lugar, es crucial determinar **quiénes van a ser los receptores de estos ajustes** ones pueden estar dirigidas a



Fuene: elaboración propia.

La **atención individual** está dirigida a resolver las necesidades de un estudiante. La investigación indica que este tipo de interacción prevalece cuando dividimos la programación según los diferentes grados (Smit y Engeli, 2015).

La **atención grupal** también puede estar orientada de forma **graduada**, para todos los miembros de la clase que estén cursando un curso específico.

Finalmente, existe la posibilidad de brindar **apoyo a grupos compuestos por estudiantes de diferentes grados**. Bien porque la tarea estaba diseñada bajo este formato, o porque creemos que la explicación puede interesar a diversos aprendices, independientemente de la actividad o curso de matriculación.

Dentro de esta última opción, se encuentra lo que se conoce como *whole class teaching/instruction* (enseñanza para toda la clase, al mismo tiempo). En este sentido,

> ¿crees que es posible dar una misma explicación que sirva a estudiantes tan heterogéneos?

Es una pregunta tendenciosa, lo sabemos. Quizá pensaste que te estábamos orientando a responder que “no”. Sin embargo, es una estrategia que aplicamos cada día y es respaldada por diversos expertos, siempre y cuando la implementemos de forma puntual y cuidadosa.

Uno de estos expertos es Bustos. Este autor defiende que esta estrategia puede desarrollarse **flexibilizando el nivel de instrucción**. No se trata de ofrecer una lección homogénea, sino de:

- Proporcionar información **alternando el tono**.
- **Intercalar** ideas, términos y ejemplos más profundos con otros más sencillos.
- **Emplear refuerzos** visuales y materiales para complementar los aspectos abstractos…

Para este autor **es un arte**. Bien ejecutada, una lección de este tipo puede captar la atención de todos los estudiantes de la clase, provocando que las **diferencias de edad y curso desaparezcan momentáneamente**.

Organización temporal de los ajustes didácticos

Piensa en tu clase actual o en una pasada. ¿A quién le dedicabas más atención? ¿Era una elección consciente o surgía de manera espontánea?

En líneas anteriores denunciamos que, en ocasiones, **determinado alumnado nos acapara en exceso**. No porque no lo necesiten, sino porque debemos elegir y no siempre dicha elección está basada en criterios previamente reflexionados.

Uno de estos criterios, como vimos, es el tiempo. Pero **no se trata de realizar un reparto temporal rígido** e igualitario desde el punto de vista cuantitativo. Se trata, más bien, de una **gestión flexible** que combine:

- **Tiempos de atención directa planificada**, para garantizar que se satisfagan las necesidades fundamentales de todos los estudiantes.
- **Tiempos improvisados y reactivos**, que nos permitan ir cubriendo las necesidades sobrevenidas durente los diferentes trabajos.

Para configurar esta distribución, debemos analizar las:

- **Características del alumnado**. Individualmente y como colectivo.
- **Características de la secuencia didáctica planteada**. De este modo, podremos determinar qué aspectos serán más complejos en cada itinerario, en qué momentos se van a trabajar y en consecuencia, cuándo nuestra atención será más necesaria.

En la bibliografía, no aparece una regla fija respecto a la duración de estos intervalos de atención directa, pero sí tenemos claro que:

- **Variarán según la complejidad** de la tarea o saber tratado.
- **Deben ser lo más breves posible**. Han de permitirnos cubrir las necesidades de enseñanza y las de aprendizaje, pero creemos que no es muy recomendable, por ejemplo, plantear un intervalo de atención directa que dure 30 minutos para un grupo.

Desdobles y docencia compartida

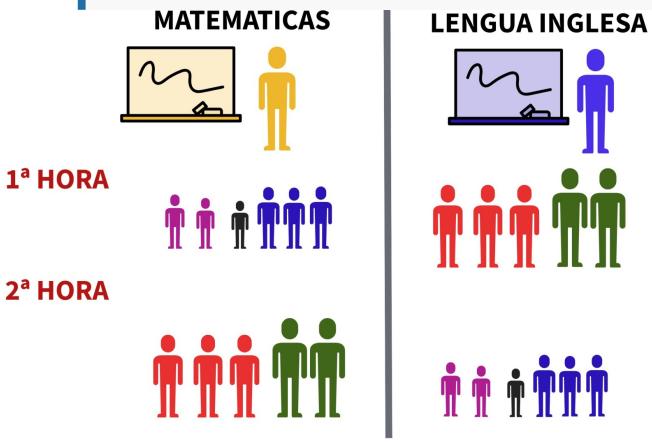
El tipo de atención que podemos ofrecer cambia cuando contamos con más recursos humanos.

> Ahora bien, debemos tener en cuenta el uso que hacemos de ellos. Si en algún momento del horario semanal, contamos con más de un docente para atender a un mismo grupo, podemos plantear desdobles o docencia compartida.

Desdobles

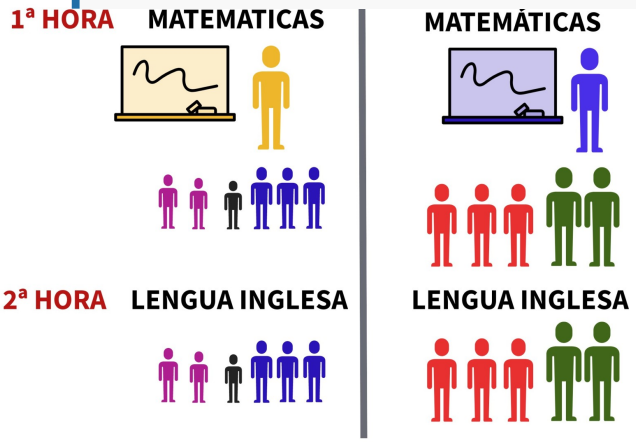
Los desdobles implican **dividir la clase en subgrupos, asignando a un docente a cada uno**. Existen varias opciones, como se puede observar en las siguientes imágenes.

> Los **desdobles simultáneos** son aquellos encaminados a impartir áreas diferentes, de manera simultánea a diversos subgrupos, funcionando a modo de circuito.



Fuente: elaboración propia.

> Los **desdobles complementarios** permiten desarrollar programaciones didácticas graduadas, en paralelo, a subgrupos diferentes. Ambos grupos tratan el mismo área, pero se separan para homogeneizar la propuesta, probablemente tratando contenidos diferenciados .

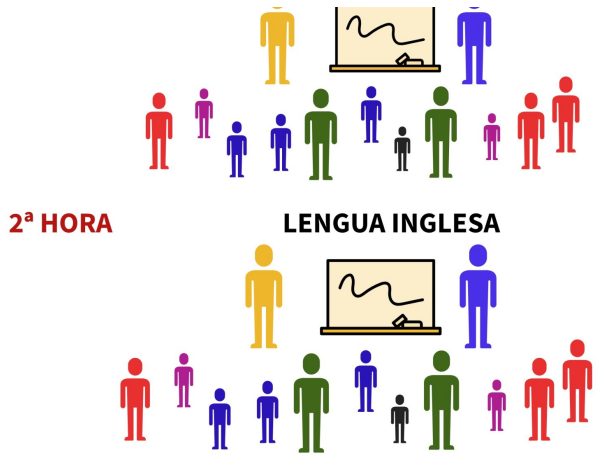


Fuente: elaboración propia.

En ambos casos, por lo general, **se separa físicamente al alumnado en dos o más aulas**. Somos conscientes de que, en ocasiones, también ocurre esto dentro del mismo espacio, pero existe una “pared ficticia” que los mantiene separados.

Docencia compartida

La otra alternativa consiste en diseñar dinámicas de docencia compartida (codocencia).



Fuente: elaboración propia.

Esta puede ser definida como:

> “aquellas prácticas de enseñanza cooperativa desarrollada por dos o más docentes” (Beamish et al., 2006 como se citó en Castro Zubizarreta et al., 2017, p.2).

Siempre implica el trabajo de **varios docentes en el aula, de manera compenetrada** y, normalmente, sin asignación estricta a un grupo de alumnado (aunque hay variantes). Este tipo de actuación **amplía las posibilidades de ofrecer una atención pedagógica directa**, beneficiándose el conjunto de estudiantes de la presencia de ambos profesionales.

PARA SABER MÁS: si quieres ampliar tus conocimientos sobre codocencia, te recomendamos este vídeo del colegio Ramiro Solans de Zaragoza, en el que se explica, brevemente, en qué consiste. Aunque existen ciertos matices, dado que ellos unen dos clases y nosotros estamos tratando de ver cómo aprovechar los apoyos de otros docentes en nuestro aula.

https://www.youtube.com/embed/O4mj5bQtJdE?ab_channel=Escuela21

Además, es importante destacar que **los recursos humanos pueden provenir no solo del personal escolar, sino también de la comunidad educativa**, incluyendo familias y vecinos,

que pueden ofrecer valiosa información, enriquecimiento y apoyo.

> En definitiva, **debemos diseñar cómo vamos a distribuir nuestro apoyo**. Sabemos que esta afirmación puede provocar ciertas dudas. No te pedimos que tengas cronometrado cuánto tiempo vas a ayudar a cada estudiante. Lo que te recomendamos es que pienses sobre ello, al diseñar tus clases. Que seas consciente de cómo vas a interacturar con tus estudiantes y que trates, en la medida de lo posible, de ceñirte a un plan. Obviamente, deberás readaptarlo cuando sea necesario, pero siempre tendrás un punto de partida y de retorno.

Planificación de la atención pedagógica indirecta

Tan crucial como la organización de la atención pedagógica directa es la **planificación de los momentos en los que los estudiantes trabajan sin esta supervisión**, es decir, cuando se encuentran bajo atención pedagógica indirecta.

Esta planificación, como anticipa la siguiente imagen, implica reflexionar sobre, al menos, tres grandes cuestiones:

- Los roles asumidos por los estudiantes.
- La metodología empleada.
- Los recursos de autoaprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

Roles del alumnado

Dentro de esta cuestión, también hemos de diferenciar entre dos aspectos estrechamente relacionados. Por un lado, hablamos de autonomía en el trabajo del alumnado y por otro, de la tutorización entre iguales.

> Una de las principales responsabilidades de los docentes de ARM es conseguir que su **alumnado sea capaz de afrontar diferentes tareas con cierto grado de independencia** (Boix y Santos, 2015; Little, 2005; Terigi, 2008; UNESCO, 2015).

Dado que no podemos atender a todos al mismo tiempo, es fundamental que los aprendices sean capaces de trabajar de forma autónoma. Ahora bien, como ya se indicaba en la imagen anterior, **no debemos confundir la autonomía con la ejecución mecánica de tareas**. Al ofrecer un listado de actividades repetitivas estamos generando automatismos. Una **autonomía ficticia** en tanto que solo ejecutan, no toman decisiones. Y eso, creemos, no es ser autónomo en el trabajo.

> Un estudiante demuestra que es **autónomo** cuando es capaz de reflexionar sobre su aprendizaje, procesando y asimilando la información de forma crítica, creando y/o aplicando esquemas de conocimiento.

Ahora bien, la autonomía **también se manifiesta cuando los estudiantes pueden contribuir de manera productiva en un grupo**, ya sea para construir conocimiento de forma colectiva o para asumir, en momentos específicos, el rol de docente. En este sentido, la **tutoría entre iguales se convierte en una estrategia altamente beneficiosa en el contexto de ARM**.

En alguna ocasión, ¿has solicitado que estudiantes de cursos superiores explicasen, ayudasen o corrigiesen a otros aprendices más jóvenes? Lo que te proponemos es que aproveches esta opción, la planifiques y la entrenes. Incluso, que expliques a los estudiantes y a sus familias, los beneficios que esto conlleva, para que no tengan temores infundados, que les lleven a pensar que están perdiendo su tiempo.

> Esta estrategia permite enriquecer la atención pedagógica indirecta, dado que **amplía el número de referentes pedagógicos, conductuales y emocionales**. Además, demuestra al alumnado que su conocimiento tiene valor para sí mismos y para otros.

Copyright 2026

Metodología

En este punto, no profundizaremos en el concepto de metodologías activas, ya que lo exploraremos en el último módulo. No obstante, es importante destacar que **existen diversas metodologías que fomentan la autonomía real de los estudiantes**. Estas, además de ser beneficiosas para ellos, al permitirles adquirir conocimientos de una manera más significativa, son una excelente opción para crear dinámicas en las que pueden trabajar de manera verdaderamente autónoma, **sin depender totalmente del docente**.

Es crucial que las analices y determines cuáles se adaptan a las características de tu alumnado. Pero, también, cuáles pueden ayudarte a organizar dinámicas en las que tú no llevas el peso de la actividad y puedes dedicarte a acompañar a los aprendices.

Recursos de autoaprendizaje

El último módulo también nos brindará la oportunidad de profundizar en la organización de los recursos. En este punto, simplemente queremos adelantar que tanto **los recursos materiales como los digitales pueden ser configurados como recursos de autoaprendizaje**. Recursos que **permiten al alumnado acceder a la información siguiendo su propio ritmo**, bien porque favorecen una aproximación por descubrimiento, bien porque ofrecen una lección magistral, como es el caso de los recursos audiovisuales.

> De esta manera, un estudiante genuinamente autónomo puede explorar estos recursos y extraer conclusiones provisionales mientras el docente brinda atención directa a otros miembros de la clase.

Sin embargo, es importante destacar que **no todos los recursos se convierten en materiales de autoaprendizaje** simplemente entregándolos a los estudiantes.

Si les pedimos que lean un texto, pero nunca les hemos preparado para realizar una lectura crítica y comprensiva, ¿van a saber extraer la información que pretendemos? Probablemente, no. Estarán ocupados, sí, pero necesitaremos explicar todo desde el inicio.

Si les pedimos que vean un vídeo, pero no les hemos explicado que pueden tomar notas, que es posible rebobinar, pausar, etc. sí, verán el vídeo, estarán entretenidos 3 minutos, pero la profundidad del aprendizaje será escasa.

Copyright 2026

Se requiere una**preparación y selección** cuidadosa de los recursos, así como la **formación del alumnado** para que sepan cómo abordarlos. De lo contrario, tendremos que recuperar tiempo perdido.

Distribución de la atención pedagógica según la complejidad de las tareas

Como justificación de la propuesta que te mostraremos, vamos a profundizar en las teorías de dos autores fundamentales en la pedagogía del siglo XX: **Vygotsky y Bloom**.

La zona de desarrollo próximo

Desde las teorías constructivistas de Vygotsky (y Bruner) se explica que **el aprendiz necesitará ayuda** de otros individuos para poder **alcanzar determinados aprendizajes** que, en un momento determinado, escapan de lo que es capaz de aprender por sí mismo.

Simplificando mucho la cuestión, Vygotsky considera que el aprendizaje se divide en tres grandes fases:

Zona de desarrollo real: refleja lo que el estudiante sabe hacer, en este momento, de forma **autónoma**.

Zona de desarrollo próximo: hace referencia a lo que el estudiante **puede llegar a aprender gracias a la ayuda de otro** individuo que cuenta con más conocimientos. En el aula, esta figura puede estar representada por el docente u otro aprendiz (u otra persona de la comunidad). Pocas imágenes pueden resumir mejor esta el concepto de andamiaje:

Copyright 2026



Fuente: https://www.psicosolucionesistemicas.es/wp-content/uploads/2019/05/andamiaje.jpg

Zona de desarrollo potencial: representa el punto donde el estudiante, después de recibir ayuda, puede realizar nuevas tareas de forma autónoma, **alcanzando un nuevo nivel de desarrollo real**. Aunque también se establece una nueva zona de desarrollo próximo.



n estas tres fases.

Fuente: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQql9KjXHd_K77HpRjZ-QVglj2x4mQRCroKWg&usqp=CAU

Desde este planteamiento, el aprendizaje sigue la siguiente estructura:

Fase intrapersonal > fase interpersonal > fase intrapersonal.

> Comprender correctamente este proceso nos lleva a entender que habrá tareas que podrán ser asumidas de manera independiente, otras en las que necesitarán apoyo y finalmente, algunas que sirven para poner a prueba el avance alcanzado.

Ahora bien, ¿qué ocurriría si siempre pedimos trabajos que el alumnado puede realizar en solitario? Probablemente, que no avance y probablemente, se **aburra**.

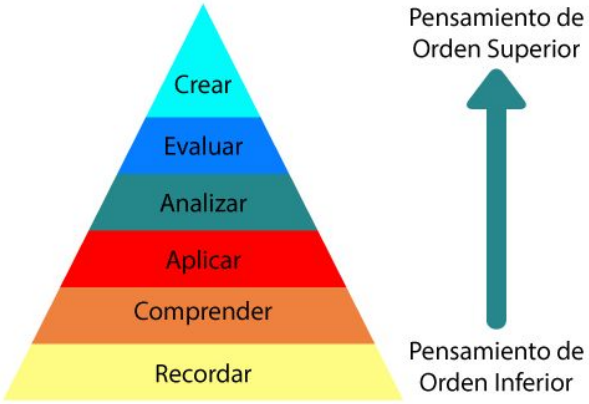
¿Qué ocurriría si siempre pedimos tareas que le resultan inasumibles, aún contando con apoyo? Lo más probable, además de no avanzar porque no es capaz de llegar a ese punto, es que se **frustre**.

¿Qué ocurriría si pedimos que todo el alumnado de la clase afronte, al mismo tiempo, tareas en las que va a necesitar mucho apoyo? Si tienes trillizos aprendiendo a andar en bicicleta, ¿puedes agarrar el sillín de los tres al mismo tiempo? Probablemente no. Pero tampoco se trata de ayudar a uno mientras los otros dos están sentados o chocando contra un árbol por intentarlo en solitario.

> Hemos de organizar la secuencia de tal forma que todos estén aprendiendo, pero solo algunos se encuentren en el punto crucial en el que necesitan tu ayuda.

Dicho de otro modo, en estos X minutos concretos de la clase de hoy, solo unos pocos estudiantes pueden contar con tu ayuda. Lo más recomendable es **ofrecérsela a quienes se enfrenten a tareas que se enmarcan dentro de su zona de desarrollo próximo**. El resto, puede estar afrontando actividades dentro de su zona de desarrollo real, para afianzar; y otros en su zona de desarrollo potencial, para testarse a sí mismos respecto a su nuevo aprendizaje.

La taxonomía de Bloom



Taxonomía de Bloom

Fuente: https://i.pinimg.com/564x/59/7a/54/597a5431bd1b7105ef8278a40b7eee4a.jpg

En la red existen numerosos recursos que nos explican en qué consiste esta taxonomía. Nosotros te pedimos que revises este vídeo:

https://www.youtube.com/embed/bT6QjTHkuME?ab_channel=RecursosAula

> PARA SABER MÁS: Si quieres aprender más sobre ello, puedes encontrar más información en estos otros enlaces: Educación 3.0 y Taxonomía de Bloom para la era digital. Quizá te resulten útiles estos otros recursos que facilitan su aplicación: búhos, verbos.

En definitiva, Bloom y sus discípulos, aseguran que **podemos clasificar las tareas según la exigencia cognitiva** que suponga para nuestros estudiantes. Obviamente, necesitarán más ayuda cuando se enfrenten a **tareas complejas**. En esos momentos **deberíamos estar disponibles**.

Veamos, mediante el siguiente ejemplo, cómo aprovechar la **Taxonomía de Bloom, en ARM**, para diseñar tareas dentro de **secuencias de aprendizaje de complejidad creciente**.

NIVELES	TAREA / OBJETIVO DIDÁCTICO / INDICADOR		
	ITINERARIO 1	ITINERARIO 2	ITINERARIO 3
RECORDAR	Identificar monedas de Euro	Identificar monedas y billetes de Euro	Identificar todas las monedas y billetes
COMPRENDER	Comprender cómo se utiliza el dinero	Comprender cómo se utiliza el dinero	Comprender cómo se utiliza el dinero
APLICAR	Juntar monedas	Juntar monedas y billetes	Juntar monedas y billetes
ANALIZAR	Utilizar monedas en intercambios comerciales simples	Utilizar monedas y billetes en intercambios comerciales simples	Utilizar monedas y billetes en intercambios comerciales complejos
EVALUAR	Valorar la corrección del intercambio realizado	Valorar la corrección del intercambio realizado	Valorar la corrección del intercambio realizado
CREAR	Crear un presupuesto para golosinas semanal	Crear un presupuesto para golosinas mensual	Crear un presupuesto para realizar un viaje todos los miembros de la clase

Fuente: elaboración propia.

Como puedes observar, estamos trabajando un **mismo contenido con profundización diferencial**. Las tareas presentan un tipo de diseño común, introduciendo ligeras modificaciones según los itinerarios. En cada uno de ellos, hemos planteado diferentes trabajos a realizar, teniendo en cuenta la exigencia cognitiva que supone para el alumnado.

Ahora, tras haber visto el ejemplo, te pedimos que reflexiones sobre estas cuestiones:

¿Qué crees que ocurriría si pedimos a todos nuestros estudiantes que se enfrenten a una tarea de baja exigencia? Es decir, que todos reconozcan monedas. ¿Podrían hacerlo en solitario?

¿Qué crees que ocurriría si pedimos a todos nuestros estudiantes que se enfrenten a una tarea de alta exigencia? Que todos creen un presupuesto. ¿Podrían hacerlo en solitario?

Copyright 2026

¿En cuál de estos dos casos van a necesitar más apoyo?

Por lo tanto:

> ¿Crees que es coherente pedir que todos los aprendices se enfrenten a tareas complejas de forma simultánea? ¿Podrías ayudar a todos en ese momento?

Propuesta de organización de las tareas y de la atención pedagógica directa

Nosotros entendemos que, para facilitar la organización del trabajo en el aula y la atención pedagógica que podemos ofrecer, **hemos de diseñar un plan de actuación**. Que abarque el movimiento docente dentro de la clase, pero también en el que se planifique la distribución de las tareas y de la atención.

Es importante aclarar que, lo que proponemos a continuación **es un punto de partida**. Una idea, un plan. Como hemos reflejado en otras recomendaciones previas, cuadrarlo todo perfectamente es una utopía. Sin embargo, como defendía **Galeano**, **la utopía sirve para caminar**. Para marcarnos un objetivo y tratar de conseguirlo, incluso si sabemos que la perfección es inalcanzable en este contexto.

Teniendo en cuenta todo lo que hemos ido exponiendo, tenemos dos consejos que ofrecerte:

- **Organiza la atención pedagógica en función de la complejidad de las tareas.**

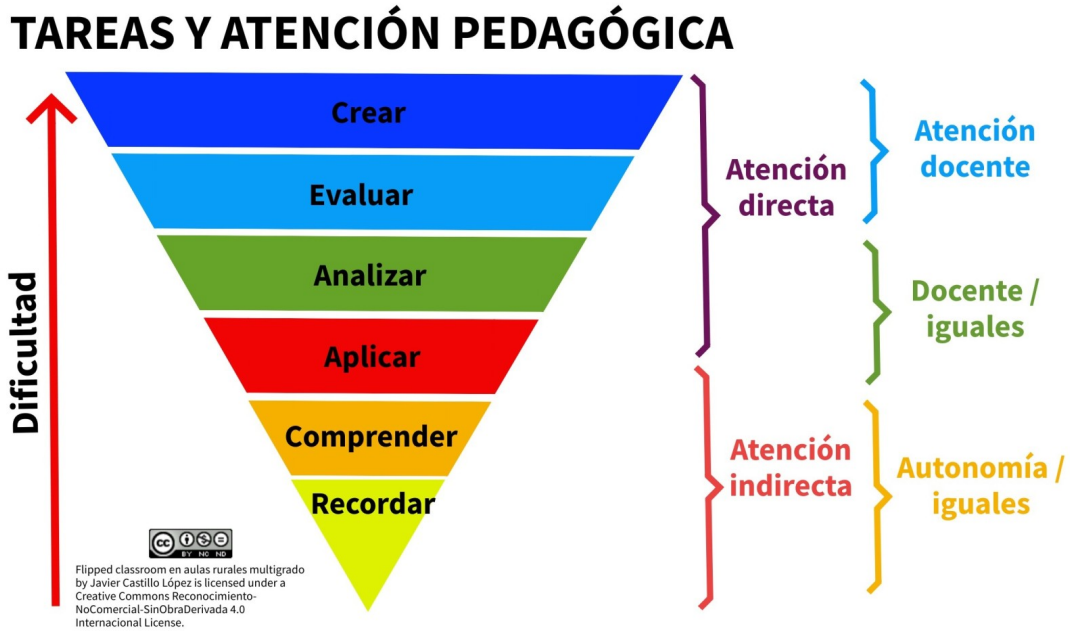
En unos casos, tu presencia será más necesaria que en otros, de modo que **aprovecha a brindar apoyo a quien se enfrente a tareas complejas**. Simultáneamente, **piensa en una forma de organizar la atención pedagógica indirecta**, de manera que otros miembros de la clase puedan ayudarse en tareas menos desafiantes.

- **Organiza las tareas dependiendo de la posibilidad de atención pedagógica que pueda ofrecerse.**

Dado que no puedes atender a todos simultáneamente, **evita diseñar situaciones en las que todos se enfrenten a tareas complejas al mismo tiempo**. Si sabes que tendrás que dedicar tiempo a explicar o corregir a un grupo específico, no asignes a otro grupo una tarea que requiera atención en su zona de desarrollo próximo, ya que no podrás asistirlos.

Copyright 2026

Hemos considerado una opción para abordar esta cuestión: **integrar la Taxonomía de Bloom y las diversas formas de atención pedagógica**, como se muestra en la siguiente imagen:



Fuente: elaboración propia.

Analiza la información proporcionada en este **video** para una comprensión más completa de nuestra propuesta:

https://www.youtube.com/embed/vhOzl5S8mME

De nuevo, lo que hemos hecho es recomendarte que **planifiques las tareas y la atención**. Para que reflexiones un poco más acerca de ello, te proponemos un pequeño ejercicio de reflexión mediante los dos ejemplos siguientes. Es esencial que mantengas tu punto de vista, ya que es posible que no concuerdes con nosotros, lo cual es valioso ya que implica que estás evaluando la información de manera crítica.

Ejemplo 1. Recuerda el ejemplo de las monedas y los billetes.

Siguiendo el ejemplo de las monedas, hemos diseñado una sesión para un ARM, en la se va a trabajar lo siguiente:

1. Explicación de monedas y billetes a toda la clase.
2. Ejercicios diferenciados de aplicación de monedas y billetes para toda la clase.

3. Creación individual de un presupuesto (toda la clase).

¿Qué opinión te merece esta estructura? En la tercera parte de la sesión se propone una actividad compleja. De hecho, puede situarse entre el 5º (Evaluar) y el 6º (Crear) nivel de Bloom. ¿Cómo podrías ayudar a todos? ¿En qué orden lo harías?

Ejemplo 2. Construcción de un mural colaborativo.

Con otra temática, para que veas más opciones, hemos preparado la siguiente sesión, también para un ARM. Lo que se pretende en ella es:

- Acceder a la información.
- Comprenderla.
- Resumirla.
- Seleccionar imágenes que refuercen las ideas.
- Iniciar la creación de un mural.

La estructura de sesión, con los itinerarios sería la siguiente:

NTERVALO	ATENCIÓN PEDAGÓGICA							
	DIRECTA DOCENTE		DIRECTA IGUALES		INDIRECTA IGUALES		INDIRECTA AUTOAPRENDIZAJE	
	GRUPO	TAREA	GRUPO	TAREA	GRUPO	TAREA	GRUPO	TAREA
10'	IT 3	EXPLICACIÓN DUDAS			IT 2	SELECCIÓN IMÁGENES	IT 1	VÍDEO
10'	IT 1	EXPLICACIÓN DUDAS			IT 2	SELECCIÓN IMÁGENES	IT 3	RESUMIR IDEAS
10'	IT 2	EVALUACIÓN IMÁGENES	IT 1	COOPERATIVO SÍNTESIS			IT 3	SELECCIÓN IMÁGENES
20'	IT 2 IT 3	MURAL			IT 1	SELECCIÓN IMÁGENES		
10'	IT 1	MURAL	IT 2 IT 3	EXPLICACIÓN				

> ¿Qué opinión te merece esta estructura? Hemos intentado ajustar la atención pedagógica según la complejidad de las tareas. En algunos momentos, brindamos atención directa a un itinerario, mientras que otros se trabaja con cierta autonomía, ya que no son excesivamente exigentes. También hemos incluido una tarea intermedia (selección de imágenes) en la que es posible solicitar apoyo puntual a un estudiante de cursos superiores (itinerario 3).

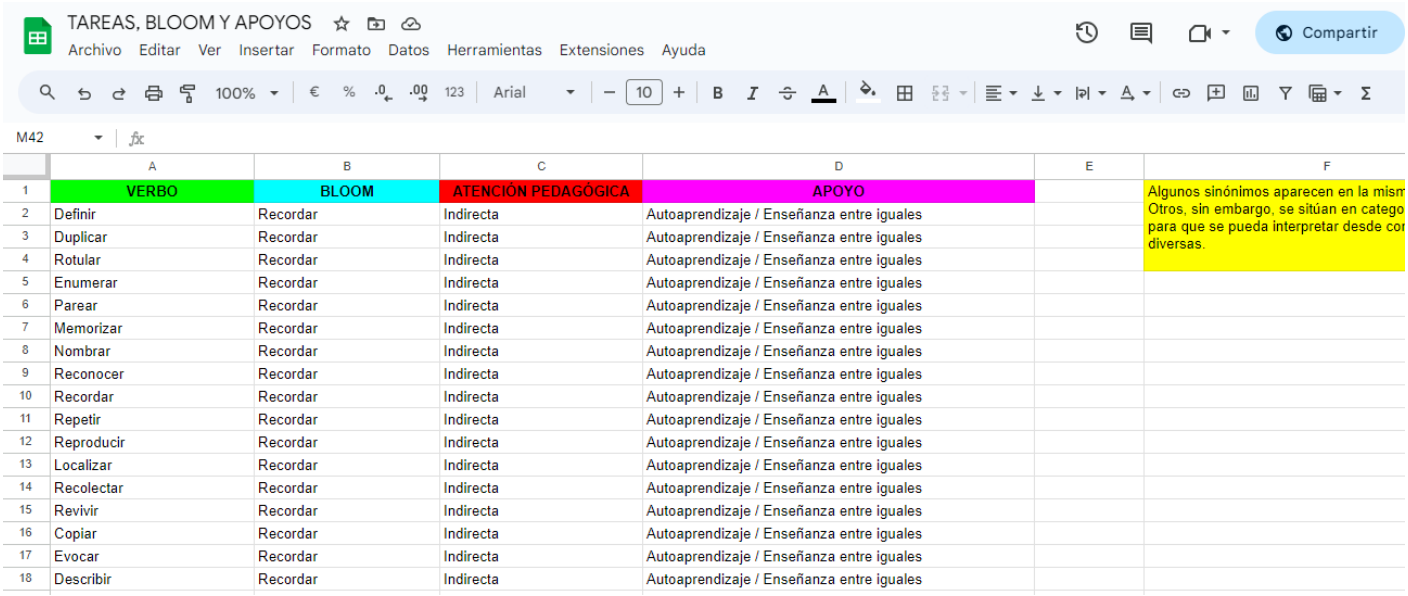
Es posible que en este momento consideres que organizar toda esta estructura para cada sesión, semana tras semana, durante todo un año escolar, **sea poco realista**, y probablemente tengas razón. Independientemente de la estructura por la que optes, te recomendamos usar un plan y aplicarlo, sobre todo, en situaciones de aprendizaje que estén conformadas por varias actividades o tareas más simples.

Y sobre todo, como decíamos, entiende que esto es una idea de base. La utopía hacia la que caminar. **Nunca una imposición férrea que nos genere más problemas que soluciones.**

Finalmente, para acabar este apartado, queremos presentarte un recurso adicional. En esta **hoja de cálculo** hemos relacionado diferentes verbos, que solemos emplear al diseñar tareas escolares, con su posible nivel de la Taxonomía de Bloom y en consecuencia, con el tipo de atención pedagógica que podría plantearse. De este modo, puedes orientarte respecto al grado de complejidad de una tarea y así tomar decisiones respecto a la atención pedagógica.

Está en modo **LECTURA**. Si deseas utilizarla, haz una copia haciendo clic en: Archivo>Hacer una copia. A partir de ahí, es tuya. Úsala como prefieras. Puedes emplearla como consulta simple, o puedes diseñar tus tablas de programación de situaciones de aprendizaje vinculando celdas y hojas...

Accede al recurso **aquí**.



	A	B	C	D	E	F
1	VERBO	BLOOM	ATENCIÓN PEDAGÓGICA	APOYO		Algunos sinónimos aparecen en la mism
2	Definir	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		Otros, sin embargo, se sitúan en catego
3	Duplicar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		para que se pueda interpretar desde cor
4	Rotular	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		diversas.
5	Enumerar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
6	Parear	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
7	Memorizar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
8	Nombrar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
9	Reconocer	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
10	Recordar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
11	Repetir	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
12	Reproducir	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
13	Localizar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
14	Recolectar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
15	Revivir	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
16	Copiar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
17	Evocar	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		
18	Describir	Recordar	Indirecta	Autoaprendizaje / Enseñanza entre iguales		

El modo de uso simple, consistiría en:

- Piensa qué quieres que tu alumnado haga para tratar unos contenidos y alcanzar unas competencias específicas.
- Define el verbo que representa la acción principal de dicha propuesta.
- Busca dicho verbo en el listado. Puedes pinchar en ctrl+f y se abrirá un buscador. Si no aparece, piensa en posibles sinónimos (cuando te hagas tu copia, puedes

incluir dicho verbo, si lo consideras apropiado).

- Observa en qué categoría de Bloom ha sido enmarcado. Algunos verbos aparecen en varias categorías, pues depende del enfoque que se le quiera dar. Piensa si estás de acuerdo respecto a dicha categoría.
- Analiza si, para esa acción, se recomienda una atención directa o indirecta.
- Finalmente, fíjate si puede llegar a ser adecuado que el propio alumnado actúe como tutor de otros que necesitan ayuda.
- Si los itinerarios van a realizar tareas diferentes, repite el proceso con cada uno de ellos.
- A partir de ahí, dado que no es una norma fija, analiza toda la información que te ha reportado este instrumento simple y toma tus decisiones respecto a cómo organizar tu sesión.

Revision #10
Created 2023-10-23 23:15:12 CEST by Javier Castillo López
Updated 2023-10-29 18:35:13 CET by Javier Castillo López

Copyright 2026