



UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



Facultad  
de Educación

## TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE  
IDIOMAS”

**ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

***Habilidades de autorregulación y mejora del  
rendimiento académico: una propuesta de  
intervención para 2º de Bachillerato.***

Autora: Beatriz Jimeno Esteban

Director: Dr. Antonio Miguel Seoane Pardo

*Curso 2019/20*

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



Facultad  
de Educación

## TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE  
IDIOMAS”

**ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

***Habilidades de autorregulación y mejora del  
rendimiento académico: una propuesta de  
intervención para 2º de Bachillerato.***

Autora: Beatriz Jimeno Esteban

Director: Dr. Antonio Miguel Seoane Pardo

*Curso 2019/20*

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

## **DECLARACIÓN DE AUTORÍA**

Yo, Beatriz Jimeno Esteban, con DNI \_\_\_\_\_, y estudiante del Master Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas por la mención de Orientación Educativa, de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Máster presentado para su evaluación en el curso 2019-2020:

Declaro y asumo la originalidad del TFM *Habilidades de autorregulación y mejora del rendimiento académico: una propuesta de intervención para 2º de Bachillerato* el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, 29 de junio de 2020

**FIRMA**

## **RESUMEN.**

Uno de los grandes retos de la educación del Siglo XXI es conseguir desarrollar en el alumnado un aprendizaje activo, eficiente y autónomo, es decir, un aprendizaje autorregulado, y este gran desafío involucra de una forma directa a una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje: la orientación educativa.

El aprendizaje autorregulado involucra uno de los factores más esenciales para aprender, que son las habilidades de autorregulación: un tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas y afectivo-motivacionales que permiten que el alumnado sea capaz de llevar a cabo un proceso óptimo de aprendizaje, lo que influirá de forma significativa en la mejora de su rendimiento académico. Este tipo de aprendizaje está compuesto por una serie de procesos de autorregulación que el estudiante debe ser capaz de ejecutar y controlar de forma consciente. Por ello, este Trabajo Fin de Máster pretende, en primer lugar, comprender en profundidad el aprendizaje autorregulado y su relación con el rendimiento académico del alumnado para, posteriormente, presentar una propuesta de intervención dirigida al desarrollo de habilidades de autorregulación en alumnos y alumnas de 2º curso de Bachillerato con el fin de mejorar su rendimiento académico y su desarrollo personal.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje autorregulado; habilidades cognitivas y metacognitivas, habilidades afectivo-motivacionales, rendimiento académico.

## **ABSTRACT.**

One of the challenges of education in the 21st century is to develop active, efficient and autonomous learning among students, that is, a self-regulated learning. This challenge involves an essential part of the teaching-to-learning process: the educational guidance.

Self-regulated learning involves one of the most important factors for learning, which are self-regulated skills: a type of cognitive and metacognitive and affective-motivation skills about learning strategies. Such strategies allow students to be able to perform optimal learning processes, which will affect significantly their academic performance. This type of learning implies some regulated processes that students should be consciously empowered of. For this reason, this Master Degree Thesis intends, firstly, to deeply understand self-regulated learning and its relation to academic performance. Secondly, an intervention proposal for second course of secondary post-compulsory education is presented. This program has been created with the aim to improve both academic performance and personal development of these students.

**KEY WORDS:** Self-regulated learning, cognitive and metacognitive skills, affective-motivational skills, academic performance.

## Índice.

I. Introducción y justificación del tema elegido.....	1
II. Objetivos.....	2
III. Metodología.....	3
IV. Marco teórico.....	4
4.1. Habilidades de autorregulación.....	4
4.1.1. Modelos del aprendizaje autorregulado.....	5
4.1.1.1. Modelo de Zimmerman.....	5
4.1.1.2. Modelo de Pintrich.....	7
4.1.1.3. Modelo de Winne.....	9
4.1.1.4. Comparación de los modelos de aprendizaje autorregulado.....	9
4.1.2. Habilidades cognitivas y metacognitivas.....	11
4.1.2.1. Habilidades cognitivas.....	11
4.1.2.2. Habilidades metacognitivas.....	12
4.1.3. Habilidades afectivo-motivacionales.....	13
4.1.4. Características del alumnado con habilidades de autorregulación adquiridas.....	14
4.1.5. Aprendizaje autorregulado y situaciones de confinamiento.....	16
4.2. Rendimiento académico.....	18
4.3. Influencia del uso de habilidades de autorregulación en el rendimiento académico.....	19
4.4. Revisión de otros programas de intervención.....	20
4.4.1. Programa <i>Pro&amp;Regula</i> .....	20
4.4.2. <i>Self-Regulation Empowerment Program</i> .....	20
4.4.3. Programa <i>Testas en 1º de la ESO</i> .....	21
V. Propuesta de intervención.....	22
5.1. Introducción y justificación.....	22
5.2. Destinatarios y contexto.....	23
5.3. Objetivos de la propuesta.....	24
5.4. Competencias.....	25
5.5. Metodología.....	26
5.5. Cronograma de actividades y temporalización.....	27
5.6. Plan de actividades.....	28
5.7. Evaluación.....	45
VI. Conclusiones.....	47

VII. Referencias bibliográficas. ....	50
Anexos.....	1

## Índice de tablas y figuras.

Figura 1. Modelo cíclico del aprendizaje autorregulado de Zimmerman. ....	6
Tabla 1. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado segun Pintrich (2000). ....	8
Tabla 2. Cronograma de sesiones Programa Autorregula-2 .....	27
Tabla 3. Temporalización del Programa <i>Autorregula-2</i> .....	28
Tabla 4. Actividad 1 (Sesión I) del programa. ....	29
Tabla 5. Actividad 2 (Sesión I) del programa. ....	29
Tabla 6. Actividad 1 (Sesión II) del programa. ....	30
Tabla 7. Actividad 2 (Sesión II) del programa. ....	31
Tabla 8. Actividad 1 (Sesión III) del programa. ....	32
Tabla 9. Actividad 2 (Sesión III) del programa. ....	32
Tabla 10. Actividad 3 (Sesión III) del programa. ....	33
Tabla 11. Actividad 1 (Sesión IV) del programa. ....	34
Tabla 12. Actividad 1 (Sesión V) del programa. ....	35
Tabla 13. Actividad 2 (Sesión V) del programa. ....	36
Tabla 14. Actividad 3 (Sesión V) del programa. ....	37
Tabla 15. Actividad 1 (Sesión VI) del programa. ....	38
Tabla 16. Actividad 2 (Sesión VI) del programa. ....	38
Tabla 17. Actividad 3 (Sesión VI) del programa. ....	39
Tabla 18. Actividad 1 (Sesión VII) del programa. ....	40
Tabla 19. Actividad 2 (Sesión VII) del programa. ....	41
Tabla 20. Actividad 3 (Sesión VII) del programa. ....	42
Tabla 21. Actividad 1 (Sesión VIII) del programa. ....	42
Tabla 22. Actividad 2 (Sesión VIII) del programa. ....	43
Tabla 23. Actividad 3 (Sesión VIII) del programa. ....	44
Tabla 24. Sesión final del programa. ....	44



## **Artículo I. Introducción y justificación del tema elegido.**

Uno de los desafíos del sistema educativo actual es cómo ayudar al alumnado a aprender de manera intencional, autónoma y eficiente (Alonso-Tapia & Panadero, 2014, p. 450), es decir, conseguir que el propio alumnado sea participante activo de su propio aprendizaje; esto es una labor que implica a todos los agentes educativos que componen estas instituciones educativas.

Si bien es cierto que el logro de este objetivo es algo que concierne a toda la comunidad educativa, debe hacerse una mención especial para asumir este desafío al equipo docente del centro, ya que se trata de uno de los agentes más involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje junto con el alumnado. Pero además este tema tiene especial relevancia en el ámbito de la orientación, parte fundamental de un centro educativo y una de cuyas funciones generales se basa en el apoyo y orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como viene especificado en el *DECRETO 5/2018, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León* (BOCyL, 2018), de ahí la relevancia de este tema en concreto para nuestro ámbito profesional.

Una de las características del alumnado activo, que participa en su propio proceso de aprendizaje, es que es capaz de autorregularlo, es decir, demuestra haber adquirido una serie de habilidades de autorregulación que le permiten ser consciente de cómo aprende. Así, el estudiante puede intervenir en los procesos que forman parte del aprendizaje para optimizarlos, lo que influye positivamente en su rendimiento académico. Por consiguiente, una de las principales razones del presente programa es la adquisición de una serie de estrategias de autorregulación por parte del alumnado que permitan mejorar su rendimiento académico, además de su desarrollo personal.

Así pues, la elaboración de este programa tiene como objetivo prioritario abordar la necesidad de desarrollar un tipo de intervenciones que fomenten la adquisición de las habilidades de autorregulación en el alumnado para hacer de ellos unas personas competentes, activas y capaces de desenvolverse y adaptarse a las numerosas necesidades que presenta la sociedad, que son enormemente cambiantes.

Relacionado con ello, y en lo que se refiere a esta sociedad cambiante, volátil y nada sólida, se introduce aquí lo que Bauman (2000) conceptualiza como *Modernidad líquida*. Este concepto, como ya se adelantaba, hace referencia a aquella sociedad que representa una figura de cambio y transitoriedad constante, demostrando la inconsistencia de diversos factores a los que la educación debe hacer frente, puesto que la escuela, como institución, refleja el marco social en el que vivimos. En relación con esto, y tal y como plantea Palomar Varea (2012), la educación debe verse como un proceso inacabado y en permanente expansión, cuyo mejor fruto puede ser un deseo de conocimiento difícil de satisfacer.

Esto nos lleva, por tanto, a plantearnos y afirmar la educación como algo permanente y que forma parte de toda nuestra vida a lo cual las personas deben ser capaces de hacer frente a través de un tipo de aprendizaje adaptativo para cada una de las situaciones, lo que se logra a partir de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. Si las personas somos conscientes de nuestros procesos de pensamiento y aprendizaje y tenemos la capacidad de autorregularlos,

podremos adaptarnos a las necesidades que envuelven esta sociedad líquida en la que vivimos, y de ahí la necesidad de adquirir y desarrollar habilidades de autorregulación.

A este respecto puede decirse, entonces, que la relevancia del tema radica en que, a partir de la propuesta de intervención que se ofrece en este trabajo, se favorecerá la adquisición de una serie de habilidades de autorregulación en los estudiantes, lo que les permitirá poner en práctica una serie de destrezas de estudio efectivas, con el propósito de mejorar su desarrollo tanto a nivel académico como personal, adaptándose así a las demandas actuales.

Una vez justificada la necesidad de este estudio, y para dotar de una base científica a dicho programa, a continuación se abordan los aspectos a tratar en el trabajo, cuya finalidad última es *elaborar una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato, orientada a la adquisición y puesta en práctica de habilidades de autorregulación*. Además, por otro lado, se especifica la metodología llevada a cabo para la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster para, a continuación, pasar a realizar un análisis exhaustivo acerca del estado de la cuestión, conceptualizando las habilidades de autorregulación, el rendimiento académico y la estrecha relación entre ambos, así como los factores que componen estos elementos.

Una vez se tiene un marco teórico conciso y aclaratorio, es necesario pasar a la parte más concreta del trabajo, la elaboración de la propuesta de intervención, cuyo objetivo principal se basa en la elaboración de un programa de orientación que fomente en los alumnos de 2º de Bachillerato el uso de una serie de habilidades de autorregulación para mejorar de esta forma su rendimiento académico y el desarrollo personal a partir de un aprendizaje autorregulado. Una vez desarrollados los objetivos y la metodología de la propuesta, se pasa a concretar los destinatarios y el contexto donde pretende llevarse a cabo, así como cada una de las actividades que se pretenden implementar y que resultan imprescindibles para el cumplimiento de cada uno de los objetivos, además de su posterior evaluación.

En relación con la propuesta de intervención específica, como ya hemos dicho, se ha creado un programa de desarrollo de las habilidades de autorregulación cuyo nombre se basa en dos principios a tener en cuenta: por un lado, el trabajo de los dos tipos de habilidades que existen en el aprendizaje autorregulado (tanto cognitivas y metacognitivas como afectivo-motivacionales, que se corresponden con los dos bloques de contenido del programa); y, por otro lado, con los destinatarios del programa, que se encuentra dirigido a 2º de Bachillerato. Esta intervención educativa se ha denominado *Programa Autorregula-2*.

Para finalizar, se establecen la discusión y una serie de conclusiones obtenidas a partir de la elaboración de dicho proyecto, mediante un ejercicio de reflexión sobre lo que ha sido todo el presente proyecto así como sus implicaciones, limitaciones y perspectivas de futuro.

## **Artículo II. Objetivos.**

En cuanto a los objetivos del presente proyecto, se ha marcado en primer lugar un objetivo general, en el que se especifica la finalidad última del proyecto, y, por otro lado, una serie de objetivos específicos que se encuentran estrechamente relacionados con este.

Por ello, el objetivo general de este trabajo es:

- Elaborar una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato que permita fomentar y mejorar el uso de habilidades de autorregulación con el fin de mejorar su rendimiento académico y su desarrollo personal.

En relación con este objetivo general, y con el fin de asegurar su consecución, se han marcado una serie de objetivos específicos que se concretan en:

- Conocer la importancia actual de las habilidades de autorregulación y su influencia en el rendimiento académico.
- Fundamentar teóricamente la propuesta de intervención con el fin de que tenga un respaldo científico sólido.
- Analizar los efectos de algunas iniciativas educativas encaminadas a la mejora de las habilidades de autorregulación.
- Diseñar e implementar un programa específico de habilidades de autorregulación.
- Ofrecer herramientas útiles para utilizar en el aula que se encuentren al alcance de la comunidad educativa.

### **Artículo III. Metodología.**

En cuanto a la metodología llevada a cabo para la elaboración del presente trabajo, cabe destacar que para la búsqueda de información, con el fin de fundamentar la investigación de forma teórica, se han utilizado bases de datos como ERIC, Dialnet, Scopus, Scielo, Google Académico y Worldcat, entre otras, además de consultar libros en los repositorios de diferentes bibliotecas y trabajos académicos como Tesis Doctorales, entre otros, siempre relacionados con el ámbito del Trabajo de Fin de Máster que a continuación se desarrolla. Además, todos los recursos utilizados son en formato digital debido a la situación de confinamiento producida por el Covid-19, que no ha permitido acceder a material impreso.

Se ha intentado que todas las investigaciones fueran posteriores al año 2000, puesto que se ha pretendido buscar las evidencias más recientes en el campo de estudio de las habilidades de autorregulación y el rendimiento académico.

Para referenciar y citar los diferentes autores destacados en este ámbito y que pueden encontrarse a lo largo de todo el presente proyecto, se ha seguido la normativa establecida por la *American Psychological Association* (APA), en su 6ª edición.

Además de la metodología para la realización del Trabajo de Fin de Máster, anteriormente mencionada, cabe destacar el planteamiento de metodología llevada a cabo para la elaboración de la propia propuesta de intervención: en primer lugar, se hace necesaria una detección de necesidades concretas a partir de información recopilada tanto del alumnado como del equipo docente, con ayuda de diferentes técnicas de recogida de información, como por ejemplo el cuestionario. Además, el planteamiento inicial era poder implementar durante el periodo de prácticas una especie de prueba piloto de la propuesta de intervención (que posteriormente se presentará) y, a partir de entrevistas con el profesorado del centro, obtener información verídica sobre las necesidades, para después poder desarrollar la propuesta definitiva. Por causas de sobrada explicación no ha sido posible llevar a cabo este planteamiento inicialmente previsto, por lo que se ha elaborado la propuesta con solo una de las sesiones realizada, a modo de

prototipo. Esta sesión se llevó a cabo antes del comienzo de la fase de prácticas, en el contexto de un trabajo práctico de una de las asignaturas del Máster.

Una vez concretados estos aspectos metodológicos, se pasa a realizar la fundamentación teórica en la que se sustenta este trabajo.

#### **Artículo IV. Marco teórico.**

La necesidad de una justificación teórica para el marco en el que se fundamenta este Trabajo de fin de Máster ha llevado a analizar un buen número de investigaciones y a revisar las evidencias científicas de numerosos autores, a partir de cuyos trabajos se ha realizado este marco teórico.

El presente apartado se basa en analizar de forma teórica los siguientes, que tienen que ver con el tema de estudio: en primer lugar, se aborda el concepto de las habilidades de autorregulación desde sus definiciones hasta los modelos y procesos que estas engloban, así como las características de un estudiante que hace uso de este tipo de habilidades. Por otro lado, se habla del rendimiento académico y su estrecha relación e influencia con el aprendizaje autorregulado. Por último, se hace una pequeña revisión, en líneas generales, de algunos proyectos que fomentan el desarrollo de las habilidades de autorregulación en el aula.

##### **Sección 4.1. Habilidades de autorregulación.**

El aprendizaje autorregulado constituye una de las competencias básicas del sistema educativo, y puede definirse como:

«el grado en que los estudiantes son participantes activos en sus propios procesos de aprendizaje desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental» (Zimmerman, 1989). De forma más específica, implica (a) el establecimiento de metas y objetivos de aprendizaje, (b) la selección y utilización de estrategias de aprendizaje ajustadas a las demandas de las tareas, (c) el mantenimiento de altos niveles de autoeficacia para aprender y, (d) la regulación, monitorización y evaluación de los propios niveles de ejecución académica. (García-Ros y Pérez-González, 2011, p. 234).

Podemos decir, por tanto, que este tipo de aprendizaje engloba una serie de procesos cognitivos que permiten al estudiante ser consciente de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

La autorregulación es el proceso que integra recursos, contenidos y formaciones tanto afectivo-emocionales como de carácter cognitivo e intelectual. Estas formaciones se interrelacionan de forma flexible y dinámica para generar, mantener y modificar el comportamiento en correspondencia con objetivos y metas que las personas se han planteado (Ballesteros Rueda, Guerrero-Ramos, y Jiménez-Torres, 2017) y esto es conocido como habilidades de autorregulación. De esta forma, la autorregulación hace referencia a las estrategias de aprendizaje que los alumnos activan cuando están trabajando para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos (Panadero y Alonso, 2014).

El aprendizaje autorregulado se ha convertido en un concepto fundamental en la práctica educativa, ofreciendo respuesta a las necesidades psicoeducativas que implican formar a personas capaces de adoptar autonomía y un aprendizaje continuo más allá de su vida académica (González, Núñez, Rodríguez, Rosario y Valle, 2009).

Todas las definiciones anteriores hacen que pueda concretarse que la autorregulación del aprendizaje es el control que los estudiantes tienen sobre su cognición, comportamiento, emociones y motivaciones. Esto supone, por tanto, que las habilidades de autorregulación son una serie de estrategias que los estudiantes utilizan para lograr un aprendizaje óptimo a través del control de su propio comportamiento y emociones ante las tareas, su motivación y volición hacia las mismas y, por último, la fijación y logro de unos objetivos y metas positivos para su aprendizaje.

Con el fin de contextualizar las habilidades de autorregulación o el aprendizaje autorregulado (en el contexto del presente trabajo se utilizarán indistintamente ambas denominaciones), encontramos algunos modelos que son destacables por su respaldo y evidencia científicas.

(a) 4.1.1. Modelos del aprendizaje autorregulado.

A partir de los estudios existentes en los que se conceptualiza la aprendizaje autorregulado, han surgido un gran número de modelos de autorregulación del aprendizaje como el modelo de Boekaerts (1996), *Model of Adaptable Learning*; el modelo de Winne (1998), *Four-stage Model of Self-regulated Learning*; el modelo de Borkowski (1992), *Process-oriented Model of Metacognition*, el modelo de Pintrich (2000), *General Framework for SRL* y, por último, el modelo de Zimmerman (1989, 2000), *Social Cognitive Model of Self-regulation* (Fernández Alba, 2013).

Actualmente, tres de estos modelos parecen haberse asentado como los más relevantes por su respaldo científico, y por ello son los que a continuación serán analizados y tratados de una forma más profunda. Estos son el modelo de Zimmerman (1989, 2000), el modelo de Pintrich (2000) y el modelo de Winne (1998; 2001).

(i) 4.1.1.1. Modelo de Zimmerman.

Zimmerman (1989) “considera que los estudiantes son autorregulados en la medida en que son metacognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos en su propio proceso de aprendizaje” (citado en Fernández Alba, 2013, p. 35).

Zimmerman basa su modelo en la Teoría Social Cognitiva de Bandura, y presenta un modelo de fase cíclica con los procesos divididos en 3 fases (Zimmerman, 2000):

- *Fase previa.* Se trata de la fase en la que los estudiantes abordan la tarea, la analizan, evalúan su capacidad para realizarla con éxito y establecen metas y planes acerca de cómo van a completarla.

En esta fase, los estudiantes realizan dos tareas principales: la primera de ellas, donde analizan cuáles son las características creando una representación de cómo realizarla; y la segunda, donde se analiza el valor que dicha tarea tiene para ellos, es decir, su activación de las estrategias de autorregulación (aquí se encuentran involucradas las

creencias, valores, intereses y objetivos de los estudiantes en base a sus experiencias previas).

- *Fase de realización o rendimiento.* En esta fase los estudiantes deben mantener su atención y concentración en la tarea, utilizando una serie de estrategias de aprendizaje apropiadas (auto-observación y auto-control). Esto es así por dos razones: que la motivación del sujeto no disminuya y la realización de un seguimiento del progreso hacia los objetivos marcados.
- *Fase de autorreflexión.* A lo largo de esta fase, los estudiantes evalúan de forma crítica su trabajo y formulan razones para sus resultados. La autoevaluación de los estudiantes ante la tarea lleva a una serie de atribuciones causales que explican su éxito o fracaso en la tarea realizada, lo que hace que su motivación y expectativas se vean afectada (tanto positiva como negativamente) y atribuyen responsabilidades sobre los resultados obtenidos (como por ejemplo el esfuerzo invertido, la suerte, las habilidades, el apoyo de otros, etc.)

A continuación se muestra una tabla donde se recoge este proceso cíclico del modelo de Zimmerman, a fin de clarificarlo.

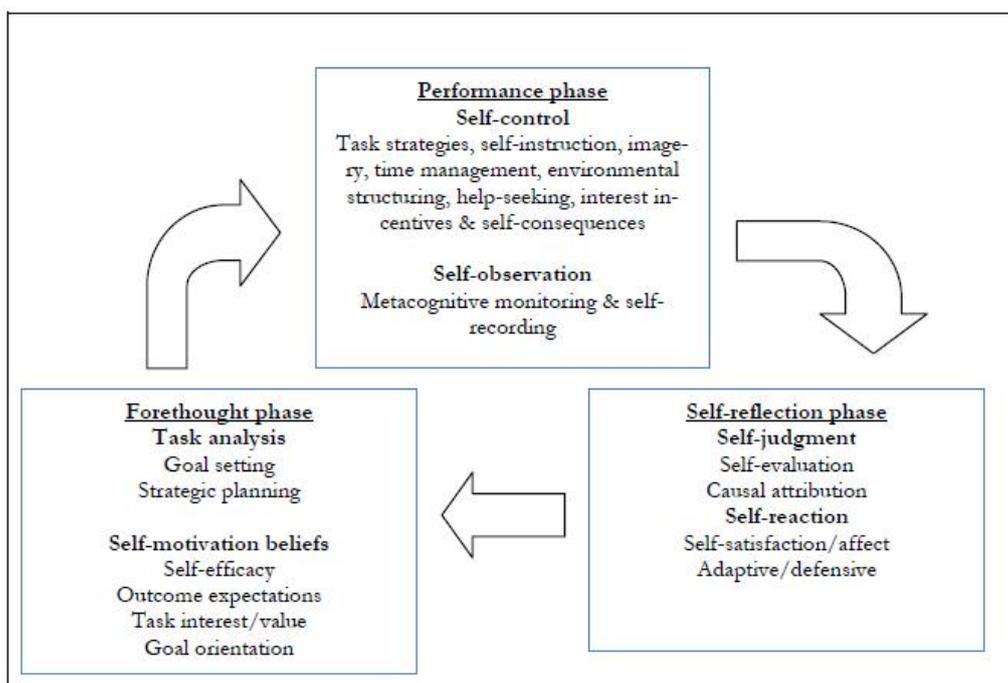


Figura 1. Modelo cíclico del aprendizaje autorregulado de Zimmerman.

**Extraído de:** ¿Cómo autorregulan los estudiantes? Revisión del modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman, E. Panadero y J. Alonso.Tapia, 2014, p. 452.

(ii) *4.1.1.2. Modelo de Pintrich.*

El modelo de aprendizaje autorregulado que propone Paul R. Pintrich (2000) está basado al igual que el de Zimmerman en una perspectiva socio-cognitiva de Bandura, cuyo objetivo es clasificar y analizar los procesos que se encuentran implicados en este tipo de aprendizaje.

En este modelo, los procesos reguladores se organizan en función de cuatro fases y, dentro de ellas, cuatro actividades de autorregulación (cognición, motivación, comportamiento y contexto) (González Torres y Torrano Montalvo, 2004):

- *Fase de planificación.*
  - Cognición: en este caso, lo primero es el establecimiento de metas, la activación de conocimientos previos y del conocimiento metacognitivo.
  - Motivación: para ello se llevarán a cabo la adopción de metas, juicios de autoeficacia, actividades sobre las creencias del valor de la tarea y activación del interés personal y de emociones.
  - Comportamiento: se basa en la planificación de tiempo y esfuerzo.
  - Contexto: se trata de la percepción de la tarea y del contexto.
- *Fase de autoobservación (self-monitoring).* En esta fase, el estudiante toma conciencia y realiza una autoobservación de la cognición que está llevando a cabo, de sus patrones motivacionales (si se sienten capaces de realizar las tareas) y afecto hacia la tarea, del esfuerzo y tiempo de empleo y las necesidades de ayuda para la misma y de las condiciones de la tarea y su contexto (por ejemplo, qué reglas existen en clase, cómo se evaluará el rendimiento, la actuación del profesor, etc.)
- *Fase de control.*
  - Cognición: se trata del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.
  - Motivación: utilización por parte del sujeto de estrategias de control y de la motivación y del afecto.
  - Comportamiento: en este caso se habla del incremento o la disminución del esfuerzo, la persistencia y la búsqueda de ayuda en la realización de la tarea propuesta.
  - Contexto. Si fuera necesario, en esta área se realizarían cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto.
- *Fase de reflexión o evaluación.* Dicha fase abarca los juicios y evaluaciones que los alumnos realizan acerca de su ejecución en la tarea, comparándola con los criterios previamente establecidos.

El sujeto debe llevar a cabo una serie de juicios cognitivos y atribuciones (área cognitiva); reacciones afectivas y atribuciones de tipo motivacionales (área de motivación); la elección del comportamiento una vez finalizada la tarea (comportamiento); y la evaluación de la tarea y del contexto en base al resultado obtenido de la misma (área de contexto).

A continuación se presenta un cuadro aclarativo sobre las fases y las actividades de autorregulación, además de los procesos implicados en cada una de ellas:

Tabla 1. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado según Pintrich (2000).

		Áreas de regulación			
		Cognición	Motivación/afecto	Comportamiento	Contexto
<b>Fases</b>	<b>1. Preparación, planificación y activación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecimiento de metas.</li> <li>- Activación de conocimientos previos.</li> <li>- Activación del conocimiento metacognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adopción de metas.</li> <li>- Juicios de autoeficacia.</li> <li>- Activación de las creencias sobre el valor de las tareas.</li> <li>- Activación del interés personal.</li> <li>- Afectos (emociones)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación del tiempo y del esfuerzo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción de la tarea-</li> <li>- Percepción del contexto.</li> </ul>
	<b>2. Auto-observación (self-monitoring)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia y autoobservación de la cognición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia y autoobservación de la motivación y del afecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia y autoobservación del esfuerzo y del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia autoobservación de las condiciones de la tarea y del contexto.</li> </ul>
	<b>3. Control y regulación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incremento/disminución del esfuerzo.</li> <li>- Persistencia</li> <li>- Búsqueda de ayuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto.</li> </ul>
	<b>4. Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juicios cognitivos.</li> <li>- Atribuciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reacciones afectivas.</li> <li>- Atribuciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección del comportamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de la tarea y del contexto.</li> </ul>

**Fuente:** González Torres y Torrano Montalvo (2004. Adaptado de Pintrich, 2000).

Para Pintrich, estas fases representan una secuencia general en la que el estudiante va avanzando a medida que va realizando la tarea, y cada una de las fases puede darse de manera simultánea, es decir, que no se encuentran presentadas de forma lineal o jerárquica. De esta forma, se produciría una múltiple interacción entre los diferentes procesos y componentes que

se incluyen en cada una de las fases. Este modelo pretende ofrecer un marco global y comprensivo de los distintos procesos que promueven el aprendizaje autorregulado, incluyendo el área contextual como un área sujeta a la autorregulación (González Torres y Torrano Montalvo, 2004), y que por tanto influye en este tipo de habilidades.

Además, Pintrich habla de la necesidad de los elementos motivacionales y cognitivos para tener una visión completa del proceso de aprendizaje en el contexto escolar, además de para comprender las dificultades que aparecen en el proceso de instrucción (De Dios y Montero, 2004).

*(iii) 4.1.1.3. Modelo de Winne*

De acuerdo con Winne (2001), el aprendizaje autorregulado es una parte inherente al aprendizaje del aprendizaje que se define como un comportamiento guiado metacognitivamente que permite a los estudiantes regular el uso de tácticas y estrategias cognoscitivas que sirven para afrontar la tarea (Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017).

El modelo de aprendizaje autorregulado que propone Winne está formado por cuatro fases (Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017):

- *Fase 1. Definición de la tarea:* en esta fase los estudiantes se encargan de desarrollar un modelo propio de la tarea, interpretando las condiciones de esta, así como los requerimientos cognitivos que demanda.
- *Fase 2. Planteamiento de metas:* los aprendices establecerán en esta fase una serie de metas u objetivos a alcanzar de acuerdo con el modelo de la tarea, y seleccionan las tácticas de estudio y las estrategias de aprendizaje que pueden contribuir al logro exitoso de esas metas.
- *Fase 3. Actuación.* Los estudiantes, en esta etapa, se comprometen con el aprendizaje y consigo mismo las técnicas y estrategias elegidas, y crean una actualización provisional acerca de sus conocimientos y creencias conforme van avanzando en la realización de las tareas.
- *Fase 4. Adaptación:* los procesos que tienen relación con esta fase se encargan de afinar las estrategias para la tarea que se está realizando, ajustando de esta manera las estrategias generales de estudio para alcanzar las metas.

En su teoría, Winne señala que el núcleo central del aprendizaje autorregulado se conforma por los procesos de monitoreo y de control metacognitivo lo que se refiere al proceso del análisis y uso de la información para el seguimiento del progreso de resolución de la tarea con el fin de poder alcanzar las metas planteadas y guiar las decisiones hacia esas metas.

Sin embargo, la parte volitiva es algo que es autor no contempla en su modelo, omitiendo así las habilidades afectivo-motivacionales que componen el aprendizaje autorregulado pero que para él no tiene cabida en estos procesos.

*(iv) 4.1.1.4. Comparación de los modelos de aprendizaje autorregulado.*

A fin de poder comprender de una forma más clara los tres modelos más relevantes dentro del campo de estudio del aprendizaje autorregulado, se ha elaborado una tabla con estos

modelos y las fases que los conforman, así como una pequeña explicación de cada una de las áreas para poder comprobar las diferencias y similitudes existentes.

Tabla 2. Comparación entre las fases de los modelos de Zimmerman, Pintrich y Winne.

	<b>Modelo de Zimmerman (1989; 2000)</b>	<b>Modelo de Pintrich (2000)</b>	<b>Modelo de Winne (2001)</b>
<b>Fases</b>	1. Fase previa	1. Fase de planificación o activación	1. Fase de definición de la tarea
	2. Fase de realización o rendimiento	2. Fase de autoobservación (supervisión y monitorización)	2. Fase de planteamiento de metas
		3. Fase de revisión o control	3. Fase de actuación
	3. Fase de auto-reflexión	4. Fase de evaluación o valoración	4. Fase de adaptación

**Fuente:** Elaboración propia.

Tal y como podemos ver en la tabla, cada una de las fases coinciden con la de otro autor, coincidiendo algunos de los procesos que en ellas se llevan a cabo, por lo que se han marcado coincidiendo los colores con la fase que equivale dependiendo de los que marca cada una de las fases según los autores

En primer lugar, vemos que en la primera fase Zimmerman y Pintrich abarcan los procesos que preceden a la tarea, es decir, su análisis. En dichas fases, ambos autores hablan de procesos de planificación, establecimiento de metas y objetivos y la creación de expectativas de resultados, si bien estos procesos coinciden con las fases 1 y 2 del modelo de Winne, quien lo clasifica de esa forma aunque los procesos implicados sean los mismos.

En segundo lugar, observamos que existen discrepancias entre estos tres modelos en las fases relacionadas con la propia realización de la tarea, la concentración y las autoinstrucciones. En este caso, además, observamos que Zimmerman y Pintrich también incluyen procesos de evaluación continua para comprobar si los procesos están o no orientados hacia la meta previamente marcada, mientras que para Winne este proceso forma parte de otra fase. De este modo, vemos que tanto Zimmerman como Winne hablan de una sola fase (Fase de realización o rendimiento y Fase de actuación, respectivamente) y Pintrich de dos (Fase de autoobservación y Fase de revisión y control), pero los procesos que las conforman guardan relación con la realización propia de la tarea.

Por último, observamos que estos tres autores; Zimmerman, Pintrich y Winne finalizarían el proceso de aprendizaje autorregulado en una fase de auto-reflexión y valoración respectivamente. Se trata de que el alumno evalúe su propio proceso a partir del resultado

obtenido de la tarea y reflexione ante ello, siendo capaz de atribuir causas que le lleven a establecer relaciones y reacciones ante la tarea (de satisfacción o insatisfacción y/o adaptativas, como se ha explicado anteriormente en cada uno de los modelos.

Se observa, por tanto, que realmente los modelos de Zimmerman y Pintrich no presentan diferencias significativas, basándose ambos además en la Teoría Social Cognitiva de Bandura, y subdividiendo el aprendizaje autorregulado en una serie de fases y procesos que coinciden, si bien es cierto que Pintrich destaca explícitamente cuatro áreas en la autorregulación dentro de cada una de las fases (cognición, motivación, comportamiento y contexto), mientras que Zimmerman no especifica la parte del contexto, además de que estas áreas no se señalan de forma explícita en su modelo, y este tiene carácter cíclico.

En relación con esto, observamos que el modelo que más discrepancias tiene con los otros dos en cuanto a fases y procesos es el elaborado por Winne, además de que, tal y como se ha explicado anteriormente, no contempla dentro de este las habilidades de autorregulación relacionadas con los procesos afectivo-motivacionales, basando su intervención en la parte metacognitiva de estas estrategias.

Como hemos visto en las teorías y modelos que explican las habilidades de autorregulación, se pueden diferenciar varios tipos de estrategias que debemos ser capaces de discernir, que son aquellas que tienen que ver con las habilidades cognitivas y metacognitivas y los aspectos afectivo-motivacionales. Por ello, a continuación se realiza una conceptualización teórica en relación con cada uno de estos tipos de habilidades o estrategias.

#### *(b) 4.1.2. Habilidades cognitivas y metacognitivas.*

Cuando hablamos de habilidades de autorregulación debemos destacar entre ellas dos de las estrategias que forman parte de estas, que son las cognitivas y las metacognitivas.

Es necesario distinguir entre ambos tipos de estrategias para poder entender los procesos de pensamiento y aprendizaje. En el caso de las estrategias cognitivas, estas se refieren a las habilidades necesarias para realizar la tarea; y, por otro lado, cuando hablamos de estrategias metacognitivas, nos referimos a las habilidades necesarias para entender cómo realizar dicha tarea.

##### *(i) 4.1.2.1. Habilidades cognitivas.*

Las habilidades cognitivas se entienden como aquellas destrezas y procesos mentales utilizados para realizar actividades y adquirir un conocimiento a través de la codificación y recuperación de información (Escamilla Pérez y Heredia Escorza, 2019).

Dentro de estas habilidades podemos encontrar dos tipos de habilidades, las básicas y las superiores (Ramos, 2010):

- Habilidades cognitivas básicas: se refieren a la atención, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación y evaluación.
- Habilidades cognitivas superiores: solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo.

Además, Cabanach *et.al.* (2002. Citado en Fernández Alba, 2013) hablan por otro lado de cuatro tipos de estrategias cognitivas: selección, repetición, organización y elaboración. En cuanto a la selección, se trata de herramientas que permiten al estudiante separar y sintetizar la información que es relevante (por ejemplo a través del subrayado, el resumen, etc.); en cuanto a la repetición, son técnicas orientadas al almacenamiento de la información; las estrategias de organización permiten al alumno estructurar el material (por ejemplo a partir de esquemas, mapas conceptuales, clasificaciones, etc.); y, por último, las estrategias de elaboración, que son aquellas que permiten relacionar el conocimiento adquirido con el ya existente del estudiante.

Las habilidades cognitivas permiten construir y organizar el conocimiento para poder aplicarlo de forma eficaz en las situaciones de la vida (Niño, 2014. citado en Escamilla Pérez y Heredia Escorza, 2019).

(ii) *4.1.2.2. Habilidades metacognitivas.*

Por otro lado, nos encontraríamos con las habilidades metacognitivas como otro de los puntos clave dentro de las habilidades de autorregulación. Si bien son varios los autores que han investigado acerca de la metacognición, a continuación se concretan algunas de las definiciones más relevantes en este ámbito.

Una de las definiciones que habla de las estrategias metacognitivas, define estas estrategias como:

una forma de cognición, un proceso de segundo orden de pensamiento superior que implica un control activo sobre los procesos cognitivos. Permite a los estudiantes planificar y asignar recursos de aprendizaje, supervisar sus conocimientos actuales y niveles de habilidad, y evaluar su nivel de aprendizaje en varios puntos durante la resolución de problemas, la adquisición de conocimiento o al mismo tiempo lograr objetivos personales.” (Mevarech y Kramarski, 2014, p. 41. Citado en Valenzuela, 2019).

Por otro lado, Aguirre Seura (2016) habla de la metacognición como un atributo del pensamiento humano relacionado con la habilidad de las personas para conocer lo que se conoce, planificar estrategias para conocer, poseer conciencia de los propios pensamientos y reflexionar y evaluar el propio deseo de conocimiento que tiene el ser humano.

También se habla de este proceso refiriéndose a la conciencia del alumno de los procesos cognitivos y el esfuerzo consciente para influir y facilitar el proceso de aprendizaje (Ejubović & Puška, 2019, p. 347).

Como punto común de todas las definiciones, puede decirse que la metacognición es una regulación de la cognición como acción que permite evaluar el funcionamiento de una determinada tarea u objetivo (Valenzuela, 2019). Podemos afirmar, por tanto, que la metacognición se basa en la consciencia que existe en los estudiantes acerca de su propio aprendizaje y los procesos que este implica, de pensar sobre el pensamiento.

En cuanto a los procesos que integra la regulación metacognitiva, estos son: (García-Ros y Pérez-González, 2011):

- *Planificación*: se trata de establecer metas y objetivos, que en este caso tienen que ver con “los resultados que se desean alcanzar y con los cuales se van comparando las acciones realizadas” (Martínez Guerrero y Pool Cibrián, 2013, p.22)

En este caso, el establecimiento de metas es un aspecto fundamental donde se constituye un punto de unión entre la parte cognitiva y la motivacional.

Autores como Dweck y Nicholls (1986; 1984, citado en González Torres y Torrano Montalvo, 2004) afirman que pueden identificarse dos tipos de metas; de aprendizaje y de rendimiento. En el primer caso, los alumnos se caracterizan por estar centrados en el proceso de aprendizaje y por el deseo de desarrollar sus capacidades y ampliar su comprensión a la hora de analizar las tareas, mientras que, si hablamos de metas de rendimiento, el alumnado pretende demostrar competencia e intentar ser mejor que los demás.

Además, son numerosos los estudios que muestran que los estudiantes que adoptan metas de aprendizaje utilizan más estrategias cognitivas profundas y metacognitivas, tienen creencias motivacionales más adaptativas tanto para sí mismos como hacia las tareas y presentan mayores niveles de esfuerzo y persistencia además de una mayor tendencia a buscar ayudas académicas en caso de ser necesario.

- *Monitorización*: se trata de la capacidad de evaluar el estado de aprendizaje en relación con los objetivos propuestos, además del desarrollo de autoexplicaciones para la mejor consecución de la tarea.
- *Regulación*: en este caso, se habla del ajuste continuo de las actividades cognitivas en el desarrollo de las tareas.
- *Gestión del tiempo y del ambiente de estudio*: evalúa la planificación y la gestión del tiempo de estudio, así como las características del entorno habitual de aprendizaje y estudio.

Podemos concluir, por tanto, que “si conocemos nuestras posibilidades y carencias cognitivas y entrenamos y utilizamos adecuadamente los recursos cognitivos, estaremos favoreciendo el desarrollo de habilidades metacognitivas” (Allueva Torres, 2011, p. 4567) y, por tanto, nuestro aprendizaje.

#### (c) 4.1.3. Habilidades afectivo-motivacionales.

Además de las habilidades cognitivas y metacognitivas anteriormente destacadas, cuando hablamos del aprendizaje autorregulado debemos destacar también otro tipo de estrategias que forman parte de los procesos y que tiene que ver con la motivación de los estudiantes, es decir, con el involucramiento personal de los mismos en su aprendizaje (Díaz, Cavero, Indacoche, Rivera y Vallejo, 2017).

Tal y como afirman Navea Martín y Suárez Riveiro (2017), las estrategias motivacionales no se encuentran, a diferencia de las estrategias cognitivas, comprometidas con el contenido de aprendizaje, pero estas favorecen el compromiso con las tareas y ayudan al estudiante a evitar

resultados desfavorables. Por ello, puede afirmarse que también son parte fundamental del aprendizaje autorregulado, y por tanto es necesario analizar de qué se tratan.

Como vemos, son varios los autores que, como hemos visto, han estudiado las estrategias de autorregulación, y más concretamente la parte afectivo-volitiva. A partir de ello se observan una serie de factores internos de tipo motivacionales comunes en las diferentes investigaciones (González Torres y Torrano Montalvo, 2004; García-Ros y Pérez-González, 2011; Navea Martín y Suárez Riveiro, 2017):

- *Valor otorgado a las tareas*: se refiere al grado de importancia, utilidad (referido al valor de utilidad de la tarea) e interés que el sujeto concede a la realización satisfactoria de las tareas que se le plantean, la utilidad que concede a las mismas para adquirir habilidades relevantes en la consecución de objetivos futuros y el interés que le suscitan las mismas (valor intrínseco de la tarea).

Este componente representa, por tanto, el por qué (utilidad de la tarea para el estudiante) y para qué (las metas que persigue) el estudiante se involucra en las actividades (Fernández Alba, 2013).

- *Autoeficacia para el aprendizaje o autoafirmación*: se trata de la confianza y seguridad que tienen los estudiantes sobre sus propias habilidades para desarrollar las actividades y tareas académicas que se les plantean. Es decir, se trata de concepciones específicas que los estudiantes tienen de sí mismos que han sido elaboradas a partir de sus experiencias previas en distintas tareas (éxitos o fracasos).
- *Control de la ansiedad* (componente afectivo): suele considerar componentes tanto cognitivos (pensamientos negativos) como emocionales (activación afectiva y psicofisiológica) implicados en la ansiedad ante las situaciones de evaluación en contextos educativos.

Encontramos aquí estrategias que ayudan al estudiante a gestionar y controlar los afectos que surgen e influyen a lo largo del desarrollo e las tareas, como por ejemplo estrategias de comparación, engaño o distanciamiento (Suárez y Fernández, 2004).

En relación con el componente afectivo, hace referencia a la variedad de estados que la tarea puede provocar en el estudiante. Cabe destacar que las reacciones afectivas consideradas como más relevantes para la motivación son el enfado, el orgullo, la culpabilidad, la vergüenza, la ansiedad y el estrés, y estas emociones pueden surgir a lo largo de la realización de la tarea (Pekrum, 1992. Citado en Fernández Alba, 2013).

A partir del análisis sobre las habilidades o estrategias de autorregulación, y una vez conocemos cuáles son estas y por qué elementos están compuestas, es interesante analizar qué características tienen los estudiantes autorregulados, por lo que a continuación se expone un epígrafe dedicado específicamente a ello.

#### (d) 4.1.4. Características del alumnado con habilidades de autorregulación adquiridas.

A partir de la fundamentación teórica de las habilidades de autorregulación, y una vez clarificadas lo que son este tipo de estrategias y los procesos y variables que involucran, resulta relevante señalar qué tipo de características tiene un estudiante que es capaz de autorregular su aprendizaje frente a los que no lo hacen (Corno, 2001; Weinstein, Husman y Dierking, 2000;

Winne, 1995; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002. Citados en González Torres y Torrano Montalvo, 2004):

- Conocen y son capaces de emplear una serie de estrategias cognitivas que le ayudan a entender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información (por ejemplo, la repetición, elaboración y organización).
- Son capaces de planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de los objetivos y metas marcados (metacognición).
- Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emocionales adaptativas (sentido de autoeficacia, adopción de metas de aprendizaje, desarrollo de emociones positivas ante las tareas, etc.), así como una capacidad para controlarlas y modificarlas de forma que se ajusten a lo que requiere cada tipo de tarea y de la situación de aprendizaje concreta.
- Planifican y controlan el tiempo y esfuerzo a emplear en las tareas, y son capaces de crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje como por ejemplo buscar un lugar adecuado o ayudas académicas de profesores o compañeros.
- Saben poner en marcha estrategias de carácter volitivo, orientadas a evitar distracciones (internas y externas) para mantener su concentración, esfuerzo y motivación durante la realización de las tareas académicas.

Como afirman Ballesteros *et. al.* (2017, p. 169):

los estudiantes que tienen éxito se describen básicamente como estudiantes autorregulados, es decir, que autodirigen su aprendizaje a través de la puesta en práctica de una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo que les permiten crear sus aprendizajes de forma constructivista, siendo capaces de controlar de forma intencional todo el proceso.

En resumen, cuando se habla de estudiantes autorregulados o que autorregulan su aprendizaje nos referimos a alumnos y alumnas capaces de utilizar habilidades de autorregulación (de tipo cognitivas, metacognitivas y motivacionales), siendo conscientes de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, participantes activos del mismo. Por ello, resulta interesante a partir de las investigaciones de De la Fuente-Arias y Martínez Vicente (2010) que las intervenciones educativas orientadas al desarrollo de este tipo de habilidades estén dirigidas a formar a alumnos y alumnas a partir de tres tipos de conocimiento: el conocimiento declarativo, es decir, conocer cuáles son las diferentes estrategias del aprendizaje autorregulado; el conocimiento procedimental, que se refiere a cómo utilizar las diferentes habilidades; y, por último, conocimientos actitudinales en cuanto a que los estudiantes deben conocer cómo y dónde utilizar este tipo de estrategias de forma eminentemente práctica.

(e) 4.1.5. Aprendizaje autorregulado y situaciones de confinamiento.

Aunque este aspecto no estaba previsto en el planteamiento inicial del trabajo, debido a la situación que actualmente se está viviendo a nivel mundial a causa de la pandemia de Covid-19, y en concreto en nuestro país, a partir de que el Estado de Alarma fuera decretado el 14 de marzo y, con ello, se produjera *de facto* una situación de confinamiento que, en lo que respecta a la educación, continúa sin que su conclusión tenga a día de hoy fecha definida, hemos creído necesaria la incorporación al presente trabajo de una pequeña fundamentación teórica sobre la importancia de la autorregulación en situaciones de aislamiento social por confinamiento, con todo lo que ello implica.

La educación, tal y como la conocíamos hasta el momento en la mayoría de los casos, es decir, de manera presencial, ha tenido que cambiar por completo su método de enseñanza en tiempo récord a una modalidad que se encuentra entre la presencial y la no presencial, afectando esto a todas las personas involucradas en el sistema educativo (que es aquel que realmente tiene cabida en este trabajo), y por tanto y como parte fundamental de este sistema, al alumnado.

Son varios los autores que afirman que la autorregulación resulta un proceso clave en el aprendizaje *online* (Dembo *et. al.*, 2009. Citado en Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017), lo que lo convierte en un prerrequisito para el aprendizaje a distancia.

En la misma línea, y a partir de la revisión de numerosas investigaciones como la de Bernard *et. al.* (2008, 2010), Roblyer (1999) y Winters *et. al.* (2008), se apunta que las habilidades de autorregulación del aprendizaje constituyen un factor central que contribuye al éxito en entornos virtuales de aprendizaje (citado en Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017).

Relacionado con ello se observa que (Onrubia, 2005, p. 3):

El aprendizaje virtual, por tanto, no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno, sino como un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas... La actividad mental constructiva que el alumno [...] desarrolla en torno al contenido se configura, desde esta perspectiva, como clave fundamental para el aprendizaje, [...]: ni toda actividad que el alumno realiza cuando aprende conlleva actividad mental constructiva, ni toda actividad mental constructiva es igualmente deseable ni óptima para un aprendizaje de calidad.

Podemos deducir, por tanto, que una modalidad de enseñanza en línea requiere de un mayor y mejor uso de estrategias de autorregulación en comparación con un tipo de enseñanza presencial, además de comprender otra serie de elementos que se relacionan no solo con este tipo de habilidades, sino también con factores afectivos, motivacionales, representaciones mutuas, etc.

Así, una situación de confinamiento indefinida y el cambio tan radical que ha supuesto en los entornos de aprendizaje sin ni siquiera esperarlo, no supone sino variables que pueden afectar a este aprendizaje autorregulado y a las estrategias que este involucra de una forma negativa, añadiendo así a las situaciones “ordinarias” más carga de emociones y sentimientos de frustración, ansiedad, estrés e incertidumbre, además de dificultades relacionadas con aspectos cognitivos y metacognitivos como por ejemplo la organización de tiempos y espacios, la planificación a la hora de resolver las tareas, las ayudas ante la realización de las mismas, etc.

Así pues, para poder hacer frente a la situación en la que nos encontramos, los estudiantes necesitan poder sobrellevar mejor la modalidad de enseñanza que actualmente se está impartiendo, las tareas académicas que se les piden así como los momentos de incertidumbre, ansiedad y frustración que puedan darse a lo largo del período de confinamiento, y todo ello procurando que su rendimiento académico no se vea afectado, menos aún en un curso tan trascendental como es 2º de Bachillerato; de ahí que uno de los factores imprescindibles sea un aprendizaje autorregulado que, cuanto más desarrollado se encuentre en el alumnado, menos hará que les afecte la situación actual, sobre todo a nivel académico, pero también personal y social.

Sin embargo, este aprendizaje autorregulado se ve afectado también en este tipo de situaciones que, aunque extrañas, como hemos visto también pueden producirse, y aquí es donde entra el juego otro de los grandes agentes del sistema educativo: el profesorado. Independientemente del entorno de enseñanza que se vaya a dar (tanto presencial como virtual, pero más en esta última), los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de estos dos agentes (docente y discente) para que pueda darse un aprendizaje de calidad, aunque el rol del profesorado cambie y pase a ser más un dinamizador de las diferentes tareas que una figura meramente transmisora de conocimientos (Llorens Largo, 2020).

En esta línea, se afirma que:

la enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de “realización conjunta de tareas” entre profesor y alumno: sólo a partir de esa realización conjunta se podrá realizar una intervención sensible y contingente que facilite realmente al alumno el ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido le permitiría hacer. (Onrubia 2005, p. 5).

Esto supone, por tanto, un entorno virtual de aprendizaje basado en la inclusión de procesos de apoyo y ayudas al estudiante, suponiendo estas no solo un carácter cognitivo, sino también afectivo-motivacional, tal y como expresan algunos expertos en educación (Camacho Manarel, 2020), pasando el docente a ser una pieza fundamental de apoyo del aprendizaje autorregulado (tanto de forma cognitiva como metacognitiva y, sobre todo, afectivo-motivacional) del discente.

En este punto, y para finalizar este pequeño apartado relacionado con la situación actual y nuestro tema de investigación (el aprendizaje autorregulado del alumnado y el rendimiento

académico) es oportuno resaltar una idea que recoge a la perfección todo lo anteriormente mencionado, y que puede hacernos reflexionar sobre la actualidad que se está viviendo: “la gran ventaja de la docencia no presencial es la autonomía; el gran inconveniente, la soledad” (Llorens Largo, 2020).

#### **Sección 4.2. Rendimiento académico.**

A pesar de los numerosos estudios relacionados con el rendimiento académico y el gran número de autores que lo han estudiado, la complejidad de este concepto hace que resulte difícil llegar a una definición precisa que englobe todos los aspectos del concepto. Por ello, es necesario reflejar algunas de las definiciones más destacadas en este ámbito de estudio para poder clarificar a qué se refiere.

Una de las definiciones que podemos encontrar es la de Jiménez (2000, citado en Edel Navarro, 2003), que habla del rendimiento académico como el nivel de conocimientos que se pone de manifiesto en un área o materia concreta, comparado con la edad y nivel académico normativo.

Otra de las definiciones destacadas en este ámbito es aquella que habla del rendimiento como una medida de la capacidad de respuesta de la persona, que expresa de manera estimativa lo que ha aprendido como resultado de un proceso de enseñanza (Pizarro y Clarck, 1998, citado en Gaxiola, Gaxiola y González, 2013, p. 242).

A partir de ello, puede decirse que “el rendimiento académico se considera la suma de varios factores. Por un lado, la nota final de una actividad, asignatura o ciclo escolar. Por otro, lo que el alumno puede hacer en función de las habilidades desarrolladas y el conjunto de conocimientos adquiridos” (Escamilla Pérez y Heredia Escorza, 2019, p. 4).

Por último, una de las definiciones que quizá más concrete el concepto de rendimiento académico es la aportada por Edel Navarro (2003, p. 12), que lo define como aquel “constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje”.

A partir de las definiciones anteriormente presentadas, se puede hablar del rendimiento o desempeño académico como aquel resultado que el estudiante obtiene de un proceso concreto de aprendizaje y que suele expresarse a través de una calificación basando su resultado en criterios normativos de edad y desempeño. Si bien es importante señalar que el rendimiento no es sólo la calificación final del aprendizaje, puesto que se compone también de todo el proceso y desarrollo en que el estudiante participa.

Según lo expuesto, puede observarse cómo el rendimiento académico está compuesto por una gran cantidad de variables. Estas variables pueden ser internas o externas, entendiendo las internas como aquellas características personales del sujeto y las externas como factores del contexto, de manera que el rendimiento pasa a ser un fenómeno complejo con una gran cantidad de elementos (Gaxiola, *et. al.*, 2013). Así pues, y a fin de clarificarlo, nos referimos a variables internas cuando hablamos de factores como la resiliencia, la autorregulación emocional y conductual, etc.; mientras que las variables externas serían el contexto escolar (clima del centro,

características de los alumnos y alumnas y el contexto social), y los comportamientos del grupo de iguales.

En esta línea, Escamilla Pérez y Heredia Escorza (2019) consideran tres factores íntimamente relacionados a saber: los personales, los de orden social y los institucionales. Hablamos aquí de la dimensión personal refiriéndonos a factores cognitivos y de autorregulación; de orden social al comportamiento del grupo de iguales; y de factores institucional con variables como el contexto escolar, relacionándolo así con las variables internas y externas que presentaban otros autores anteriormente mencionados.

Una vez entendida la naturaleza multidimensional del rendimiento académico, es necesario relacionarlo con otra de las variables destacadas del presente trabajo: las habilidades de autorregulación.

### **Sección 4.3. Influencia del uso de habilidades de autorregulación en el rendimiento académico.**

Anteriormente se ha hablado de dos variables relacionadas con el proceso de aprendizaje, las habilidades de autorregulación o aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. Si bien estas dos variables tienen por sí mismas un sentido individual, lo tienen aún más de manera conjunta, estando ambos conceptos estrechamente relacionados.

De acuerdo con Zimmerman (2001, 2002, citado en González Torres y Torrano Montalvo, 2004), lo que caracteriza a un estudiante con habilidades de autorregulación es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista cognitivo, motivacional y comportamental.

Por ello, las diferencias de rendimiento académico en función de las diferentes habilidades de autorregulación muestran una serie de consecuencias positivas, ya que el uso de las mismas influye de forma directa en el rendimiento académico, por lo que puede decirse que existe una estrecha relación entre la autorregulación, el nivel de aprendizaje y los resultados académicos.

Los procesos de autorregulación posibilitan la regulación del aprendizaje, y esto conlleva a una mayor capacidad de adaptación a las tareas y posibilita un aprendizaje autónomo y permanente, lo que influye de forma directa en su rendimiento y éxito y académicos.

En relación con esto, existen una gran cantidad de evidencias científicas y autores que han basado sus investigaciones en esta premisa y que demuestran dicha afirmación. Estudios como el de Gaxiola, *et. al.* (2013) hablan de una relación directa entre las variables de los procesos de autorregulación y el rendimiento académico, justificando así la aplicación de programas de este tipo para su desarrollo en adolescentes de bachillerato.

Siguiendo en esa misma línea, García-Ros y Pérez-González (2011) declaran también en sus investigaciones numerosos resultados que contrastan la relación significativa de las dimensiones de autorregulación (tanto cognitivas como motivacionales) con el éxito académico.

A partir de estas evidencias anteriormente mencionadas, podemos afirmar que existe una relación directa entre la adquisición y el uso de habilidades de autorregulación y el rendimiento académico de alumnado. Además, esta relación se establece de forma independiente en relación

con otras variables como el sexo, el contexto social, educativo, etc.; es decir, que independientemente del entorno donde se desarrollen los sujetos, desarrollar habilidades de autorregulación afectará positivamente a su éxito académico.

Además, el entrenamiento y desarrollo de este tipo de habilidades permite que todos los estudiantes puedan mejorar el grado de control sobre su propio aprendizaje y rendimiento, pudiendo paliarse de esta manera muchas de las dificultades que algunos sujetos presentan.

Por ello, se afirma que:

las características que se les atribuyen a las personas autorreguladoras coinciden con las atribuidas a los alumnos de alto rendimiento y de alta capacidad, frente a los de bajo rendimiento (o con dificultades en el aprendizaje) que presentan déficit en esas variables (González Torres y Torrano 2004, p.3).

#### **Sección 4.4. Revisión de otros programas de intervención.**

Las experiencias autodirigidas relacionadas con el aprendizaje autorregulado se centran en la práctica por parte del alumnado de las competencias autorregulatorias adquiridas (Fernández Alba, 2013), es decir, que los estudiantes para llegar a autorregularse deben “ensayar” las estrategias adquiridas.

Son numerosas las intervenciones relacionadas con el aprendizaje autorregulado, si bien aquí se tendrán en cuenta aquellas que resultan más relevantes, tratándose de programas concretos centrados en habilidades de autorregulación exclusivamente, ya que esto nos permite hacer un filtro de lo que realmente nos interesa.

##### **(f) 4.4.1. Programa *Pro&Regula*.**

El presente programa, diseñado y creado por De la Fuente Arias y Martínez Vicente (2000) se trata de una herramienta de trabajo que se integra en los procesos de enseñanza-aprendizaje cotidianos en el aula, cuya finalidad es favorecer la enseñanza de los procedimientos para la regulación del aprendizaje.

Es un programa enfocado tanto a profesores como al alumnado de Educación Primaria (desde 2º hasta 6º) con dos niveles diferenciados según el curso. El programa trabaja la conciencia sobre el aprendizaje, el control del proceso de aprendizaje y la realización de la evaluación como un proceso al concluir el desarrollo de una tarea o actividad. Además, puede utilizarse en la ejecución de cualquier actividad, ya que está pensado para llevarlo a cabo de forma transversal en cualquier área.

Si bien la efectividad no se ha evaluado de forma empírica, su diseño es muy positivo y hace que *Pro&Regula* sea uno de los programas educativos más destacados en el ámbito del desarrollo de las habilidades de autorregulación.

##### **(g) 4.4.2. *Self-Regulation Empowerment Program*.**

Cleary y Zimmerman (2004) elaboran un programa destinado a estudiantes de secundaria con el objetivo de favorecer la autorregulación, y se encuentra dirigido a mejorar estos procesos frente a los exámenes y estudio de la asignatura concreta de Biología.

En este caso, los resultados muestran una mejora en los exámenes después de la intervención además de una mejora de las competencias y uso de habilidades de autorregulación y la motivación, si bien es cierto que la intervención se realizó con una muestra bastante pequeña de estudiantes.

(h) 4.4.3. Programa *Testas en 1º de la ESO*.

Este programa ha sido desarrollado por Fernández Alba (2013) como propuesta educativa de su Tesis doctoral. Se encuentra dirigido a alumnado de 1º de la ESO, y la mayoría de las intervenciones se encuentran vinculados a contenidos concretos de materias curriculares determinadas.

El objetivo principal de este programa era entrenar a los alumnos de Educación Básica en estrategias y procesos de autorregulación del aprendizaje, de forma que logran enfrentarse con éxito a las tareas académicas y que lo hicieran con mayor claridad y profundidad.

Los resultados de la intervención mostraron que los alumnos y alumnas a los que iba dirigido tenían un mayor conocimiento declarativo sobre las estrategias de autorregulación, y en algunos estudiantes los conocimientos procedimentales también habían aumentado, aunque no en todas las variables significativamente, por lo que los resultados pueden considerarse positivos.

En base a los programas anteriormente desarrollados, los puntos comunes (o estrategias didácticas y pedagógicas) en los que coinciden directamente las distintas intervenciones, basado en las investigaciones de González Torres y Torrano, (2004) y en el análisis propio de los programas anteriormente presentados son:

- Enseñanza directa de estrategias (qué y cuáles son las características de las estrategias que pueden ayudarle a procesos mejor la información y a regular su aprendizaje, la forma en la que se utilizan, así como las habilidades implicadas en ellas, cuándo, cómo y por qué hay que utilizar unas u otras, y sus beneficios). Es decir, se enseñan de forma explícita y directa los componentes que intervienen en la autorregulación del aprendizaje.
- Práctica de las estrategias de autorregulación con el *feedback* del profesor sobre la efectividad de las estrategias.  
Resulta interesante la retroalimentación ofrecida por el docente en cada una de las tareas que el alumnado realiza.
- Autoobservación. Si el alumno quiere aprender estrategias debe supervisar su aplicación, la manera de modificarlas en caso de que no sean eficaces, etc.
- Suministro de apoyo social al alumno; esto es, por parte del profesorado y/o los compañeros, aportarle la ayuda que fuera necesaria en cada uno de los procesos que se llevan a cabo a la hora de realizar una tarea.
- Práctica autorreflexiva, mediante la cual los alumnos practican de modo independiente las habilidades y estrategias adquiridas, reflexionan sobre el proceso de aprendizaje seguido, evalúan el rendimiento y la efectividad de las estrategias, las modifican si fuera necesario, etc.

## **Artículo V. Propuesta de intervención.**

A partir de la fundamentación teórica y anteriormente realizada y de las necesidades que pueden vislumbrarse en este ámbito de estudio como es el del aprendizaje autorregulado, el objetivo general del trabajo es el diseño y elaboración de un programa específico de orientación que permita suplir algunas de las carencias que existen en este ámbito, por lo que a continuación se presenta.

En primer lugar, nos encontramos con una introducción y una pequeña justificación de la necesidad de una propuesta de intervención educativa de este tipo para después pasar a señalar cada uno de los objetivos que pretenden cumplirse y que sustentan dicha propuesta. Posteriormente se concreta la metodología que se utilizará a lo largo de todo el programa, a lo que adelantamos no se tratará de una única, haciendo uso de diferentes metodologías para enriquecer el programa en mayor medida. A continuación, se especifica la temporalización de cada una de las actividades con cada una de las sesiones, así como el contenido de todas ellas.

Por último, se destaca la evaluación propuesta para este programa de intervención que además se dará en tres momentos diferentes, dotando por tanto a la intervención de una evaluación inicial, procesual y final, además de una evaluación del impacto y la calidad del programa.

### **Sección 5.1. Introducción y justificación.**

La presente propuesta nace de la necesidad de formar a los estudiantes para que sean participantes activos de sus procesos de aprendizaje, autónomos y críticos, así como de la carencia que se observa en relación con la escasez de intervenciones educativas relacionadas con este ámbito, sobre todo en las etapas de secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria, pero especialmente en esta última. Si bien es cierto que podríamos suponer que, cuando los estudiantes llegan a esta etapa educativa, deben poseer una base de aprendizaje autorregulado, el bachillerato comporta unas características particulares que hacen muy necesaria la intervención en este ámbito.

Se afirma, en relación con esta necesidad, la importancia de diseñar propuestas de intervención en el seno de las titulaciones universitarias y en etapas educativas previas que se centren en la mejora de las habilidades de autorregulación académica (García-Ros y Pérez-González, 2011).

Por ello, y aunque anteriormente se ha fundamentado la justificación que respalda la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes, creo que es necesario seguir algunas de las afirmaciones que otros autores hacen al respecto, entre ellos Fuentes, Soria y Torrano (2007), los cuales a partir de sus investigaciones concretan

la necesidad de que el estudiante se convierta en un ser autónomo, conozca sus procesos cognitivos y aprenda a controlar su proceso de aprendizaje. Este nuevo aprendiz no debe limitarse a adquirir el conocimiento proporcionado por otros, sino que debe gestionarlo y construirlo de manera personal, con base en su experiencia previa. Por tanto, la instrucción se debe centrar en el estudiante: es el punto de partida, el centro y el final, y debe ayudar al alumno a aprender a aprender, y a aprender a pensar (p.161)

Sin embargo, este tipo de estrategias son algo que el estudiante debe aprender, es decir, no son de carácter innato, y por tanto deben ser enseñadas de manera planificada para conseguir así la asimilación y el desarrollo de estas habilidades de autorregulación en los/as alumnos/as.

Por ello, la propuesta que a continuación se presenta tiene como uno de los pilares básicos la enseñanza directa de estrategias de aprendizaje, que permitirá conocer a los alumnos y alumnas de 2º de bachillerato cuáles son las estrategias más adecuadas para el procesamiento de la información y el control del aprendizaje (conocimiento declarativo), cómo se utiliza (conocimiento procedimental) y cuándo, cómo y por qué hay que utilizar unas u otras (conocimiento condicional o actitudinal).

Además, y en la línea de varias propuestas anteriormente mencionadas, esta intervención educativa se basará en la práctica guiada y autónoma por parte de los estudiantes, aportando en todo momento *feedbacks* sobre las diferentes actuaciones que ellos mismos realicen para, de esta manera, aumentar su motivación hacia el aprendizaje y el progreso, sin dejar de lado la autoobservación y la autorreflexión como bien hablaban de ella en sus Modelos de aprendizaje autorregulado Zimmerman y Pintrich (2000).

Si bien ambos autores y sus modelos son realmente destacables en el estudio del aprendizaje autorregulado, para el diseño de esta propuesta de intervención nos hemos basado en el Modelo cíclico de Zimmerman, el cual recoge como ya hemos visto una serie de fases que se van repitiendo y que enfatizan este carácter cíclico del proceso y la importancia de intervenir en todas las dimensiones del aprendizaje, tanto cognitivas como motivacionales. Por ello, pretendemos que sean la base del aprendizaje autorregulado que se pretende fomentar con el presente programa. Además, este modelo deriva de la Teoría Socialcognitiva de Bandura, a partir de la cual se afirma que a menudo, los estudiantes aprenden de manera vicaria observando cómo actúan otras personas, y no sólo de la práctica directa (Pintrich y Schunk, 2002).

Podemos concretar, por tanto, que la propuesta de intervención que a continuación se presenta está basada en la teoría socialcognitiva de Bandura, así como en el modelo de Zimmerman (2000), por lo que tiene un respaldo científico sólido que en todo momento determina el proceso de intervención que se lleva a cabo y que, por tanto, dota esta intervención educativa del rigor necesario.

Por último cabe destacar que el presente programa no se encuentra relacionado con ningún contenido curricular en concreto, con el fin de que la intervención pueda transmitirse a contextos reales tanto a nivel académico como a nivel personal y social de los estudiantes, siendo los conocimientos adquiridos extrapolables a cualquier materia, contenido curricular y contexto, acogiendo por tanto a todas las asignaturas del currículum ordinario y a todas las actividades que puedan plantearse, del mismo modo, fuera del ámbito académico, ya que se trata de un conocimiento para el desarrollo integral del alumno y que se extiende a lo largo y ancho de su vida.

## **Sección 5.2. Destinatarios y contexto.**

El presente programa se encuentra dirigido al alumnado de 2º de Bachillerato (17-18 años), más específicamente a los estudiantes del Instituto de Educación Secundaria Venancio Blanco,

situado en la provincia de Salamanca (puesto que fue donde hubo posibilidad de realizar una de las sesiones). Se plantea para ser desarrollado en los dos cursos de 2º Bachillerato que tiene el centro y cuya organización se rige por la ORDEN/365/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo en la Comunidad de Castilla y León, en la materia de Psicología, correspondiente al bloque de asignaturas específicas (BOCyL núm. 86, 2015).

La elección de que la propuesta sea llevada a cabo en esta materia tiene una doble razón: en primer lugar, y a pesar de no ser una asignatura obligatoria y por lo tanto que no todos cursarán, se trata de una materia no evaluable en la EBAU, es decir, de la que los estudiantes no deben evaluarse y que, por tanto, nos permite tener mayor flexibilidad en los contenidos que se imparten. La otra razón subyace en la falta de horas tutorías en este curso, donde sería bastante apropiado enseñar este tipo de contenido, pero dada la disposición del currículum no es posible. La ausencia de al menos una hora de tutoría semanal hace que nos cuestionemos la manera de incluir la orientación para este curso, y por tanto la relevancia que se le da a en este curso concreto, que es el que nos compete.

La razón de que el programa se encuentre destinado para este tipo de alumnado es la necesidad que existe en esta etapa educativa de transición, que resulta fundamental en sus vidas. En poco tiempo los alumnos/as de 2º de bachillerato deben tomar una serie de decisiones que afectarán no sólo a su desarrollo académico, sino también de manera personal. Además, una vez finalizado este curso, una gran mayoría de los estudiantes de este curso se enfrentarán a la Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), lo que les permitirá acceder a esta institución.

Por último, cabe destacar que, si bien es cierto que el programa podría aplicarse en otras provincias y contextos, el sentido de aplicarlo en una ciudad como Salamanca es su espíritu universitario, lo que añade una mayor presión a los estudiantes ante el cumplimiento de la expectativa de poder estudiar en la Universidad de Salamanca.

### **Sección 5.3. Objetivos de la propuesta.**

Para la propuesta de intervención concreta se han concretado una serie de objetivos: en primer lugar, un objetivo general y, por otro lado, una serie de objetivos específicos que permitirán poder llevar a cabo y evaluar el programa en sí.

Por ello, el objetivo general del programa es:

- Desarrollar en los alumnos de 2º de Bachillerato el uso de una serie de habilidades de autorregulación que permitan mejorar su rendimiento académico y su desarrollo personal a partir de un aprendizaje autorregulado.

En relación con este objetivo general se proponen una serie de objetivos específicos, que son:

- Permitir el desarrollo de los alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato tanto a nivel académico como personal y social.
- Organizar las actividades de manera que faciliten el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales por parte de los estudiantes.

- Dotar al alumnado de oportunidades de autoobservación y reflexión de su propio aprendizaje.
- Fomentar el autoconocimiento personal del alumnado y de sus habilidades de autorregulación.
- Promover la participación activa del alumnado en sus procesos de aprendizaje.
- Fomentar que las habilidades y el conocimiento adquirido tengan sentido más allá del ámbito meramente académico del alumnado, haciendo que sean capaces de entenderlo como algo transversal en sus vidas y contextos y no únicamente curricular.

#### **Sección 5.4. Competencias.**

Una vez definidos los objetivos no podemos dejar atrás las competencias a trabajar en este programa, que trata de fomentar a través del desarrollo de las actividades planteadas algunas de ellas relacionadas y orientadas a la consecución de tres de las siete competencias clave para el aprendizaje, que se ajustan al marco de referencia europeo (LOMCE, 2013):

- Aprender a aprender: se trata de la competencia como eje vertebrador del programa por todo lo que esta conlleva. Se trata de dotar al alumnado de habilidades metacognitivas, permitiendo que desarrollen recursos para aprender de manera más eficaz y autónoma, adecuándose a las necesidades y objetivos de cada momento y permitiendo así mejorar su rendimiento académico.  
De esta manera, se busca que los alumnos y alumnas desarrollen habilidades para gestionar sus emociones de una manera adecuada, aprendan a planificarse, concreten submetas o sean capaces de regular sus impulsos, consiguiendo así que reflexionen sobre su propio pensamiento y procesos de aprendizaje.
- Competencia social y cívica: se trabajará mediante las habilidades de regulación emocional adquiridas, fomentando que el alumnado mejore su capacidad para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Es decir, al regular sus emociones y sentimientos serán capaces de crear un mejor clima de trabajo, ayuda y cooperación en la clase y se podrán evitar algunos conflictos interpersonales y, por lo tanto, mejorar el bienestar personal y colectivo.
- Competencia en comunicación lingüística: Se trata de desarrollar en el alumnado competencias relacionadas con la expresión de ideas y la interacción con otras personas tanto de forma oral como escrita. De esta forma, a partir de diferentes actividades donde se promoverán debates, ensayos, etc. se fomentará el desarrollo de este tipo de competencias en el alumnado.

Asimismo, se pretenden fomentar otras competencias de trabajo en equipo: buscando que el alumnado se habitúe a trabajar de manera conjunta e inclusiva con el resto de compañeros/as, aportando cada uno de ellos/as diferentes perspectivas, ideas y opiniones en relación con el tema tratado; y la capacidad crítica y autorreflexiva, fomentando en el alumnado una visión crítica de la realidad además de fomentar valores relacionados con la tolerancia y el respeto al resto de compañeros/as.

En general, se trata de desarrollar competencias tanto intrapersonales como interpersonales que permitan el desarrollo del sujeto en el ámbito académico y personal, pues pretendemos que

el alumnado reflexione sobre su propia forma de pensar, favoreciendo con ello su capacidad de autoconocimiento y autorregulación

### Sección 5.5. Metodología.

En cuanto a la metodología planteada de forma específica para el presente programa, esta debe ser activa y participativa, permitiendo a los alumnos ser el epicentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que puedan darse en el aula a lo largo de todo el Programa, además de ser participantes activos en el mismo y permitiendo así su completa involucración.

Basta decir, por otro lado, que esta metodología se encuentra orientada a conseguir el desarrollo de los objetivos y competencias previamente marcados para el Programa *Autorregula-2*.

En este sentido, podemos destacar una metodología basada en los siguientes principios:

- Práctica: se pretende que la mayoría de los procesos y actividades marcados tengan un carácter eminentemente práctico que permita adquirir al alumnado una serie de conocimientos de tipo procedimental y actitudinal.
- Inclusiva, puesto que se busca el desarrollo integral de todo el alumnado independientemente de las características y necesidades que éste presente, y pudiendo responder y adaptarse a las demandas de cada uno en la medida en que esto sea posible.
- Integradora, permitiendo a los estudiantes trabajar en diferentes actividades de forma cooperativa y favoreciendo de este modo el trabajo en equipo y la socialización con sus compañeros y compañeras de manera que les permita desarrollar habilidades tanto intra como interpersonales.
- Combinación de diferentes formas de trabajo en los/as alumnos/as de forma que trabajen de forma tanto individual como grupal, así como por parejas, lo que les permitirá beneficiarse de todos los aspectos positivos de estas formas de trabajo y además desarrollarse como agentes activos de la sociedad en la que vivimos (con valores democráticos, de tolerancia, de escucha, de participación de todos los miembros, de respeto, de reflexión y capacidad crítica, etc.).
- Constructivista, dado que es el alumnado de forma individual y con sus capacidades quién va elaborando su propio conocimiento a partir del desarrollo de cada una de las actividades, permitiendo así la individualización del aprendizaje en base a sus características.
- Desarrollo de un aprendizaje dialógico donde el alumnado, a partir de numerosos debates promovidos por la persona que lleve a cabo las sesiones, podrá exponer su opinión, argumentar cuestiones, etc.

Este tipo de metodología busca el aprendizaje significativo del alumnado (Ausubel, 1976, citado en Mazzarella, 2008) cuyas características principales se basan en la construcción que cada estudiante hace de la información externa, es decir, la transformación y estructuración de la información que proviene del exterior y, por otro lado, la interacción en cuanto a que la información externa interrelaciona con los conocimientos previos y las características personales del aprendiz. De esta manera, los nuevos conocimientos se incorporan en la estructura cognitiva del estudiante y la modifican; esto supone aprender.

### **Sección 5.5. Cronograma de actividades y temporalización.**

Para trabajar los contenidos, objetivos y competencias mencionados se propone una intervención basada en dos ejes: por un lado, a partir del trabajo de técnicas de autorregulación de tipo cognitivas y metacognitivas y, por otro, con estrategias de tipo afectivo-emocional. Cabe destacar que, a pesar de diferenciar dos bloques distintos para el presente trabajo, no se trata de sesiones e intervenciones aisladas y excluyentes, sino que son complementarias y forman un todo en el programa con el fin de fomentar el desarrollo integral de los estudiantes a los cuales va dirigido.

Para ello, en la tabla 2 se especifica el cronograma correspondiente al Programa *Autorregula-2* con las sesiones y el bloque al que corresponden las mismas a fin de clarificar la información.

Tabla 2. Cronograma de sesiones Programa *Autorregula-2*

<b>Nº de sesión</b>	<b>Contenido de la sesión</b>
<b>I</b>	Conceptualización del programa
<b>II</b>	Procesos de aprendizaje
<b>III</b>	Ansiedad
<b>IV</b>	Estilos de aprendizaje
<b>V</b>	Afrontamiento de exámenes
<b>VI</b>	Motivación
<b>VII</b>	Frustración
<b>VIII</b>	<i>Mindfulness</i>
<b>IX</b>	Sesión de cierre

**Fuente:** elaboración propia.

Tal y como vemos en la tabla, se observan dos colores diferenciados que corresponden a cada uno de los bloques a abordar (estrategias cognitivas y metacognitivas, en color azul oscuro, y estrategias afectivo-motivacionales, en color azul claro), que irán sucediéndose de forma alterna y conforme a las necesidades y características de los destinatarios del programa. En color mostaza vemos la sesión de inicio y de cierre del programa, señalada con diferente color ya que no trabajaremos contenidos específicos del aprendizaje autorregulado y sus habilidades.

Además, cabe destacar que la duración de las sesiones será de 50 minutos, correspondiendo con el tiempo de duración de la asignatura de Psicología de 2º de bachiller, y el programa tendrá una duración de 9 semanas, repartidas a lo largo de los meses desde septiembre hasta diciembre, coincidiendo con el primer trimestre del curso. Se realizará una sesión cada dos semanas exceptuando las del final, donde variará en alguna semana la temporalización.

La duración del programa (4 meses) viene justificada a partir de las investigaciones de Muria Vila (1994), que afirma que este tipo de programas deberán tener una duración mínima de este tiempo para que los estudiantes puedan reestructurar sus esquemas cognitivos. Sin embargo, no hemos querido alargar más de este tiempo mínimo recomendado el programa, ya que entendemos las características del curso en el que se encuentra el alumnado y se pretende no sobrecargarlo más de lo necesario.

A continuación, se presenta una tabla con la temporalización:

Tabla 3. Temporalización del Programa *Autorregula-2*

Sesión	Meses			
	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
I	■			
II		■		
III		■		
IV			■	
V			■	
VI				■
VII				■
VIII				■
IX				■

Fuente: elaboración propia.

### Sección 5.6. Plan de actividades.

Una vez planteado el cronograma con cada uno de los módulos y sesiones del programa así como la temporalización para el mismo, desarrollaremos a continuación las actividades concretas planteadas para el Programa *Autorregula-2* en cada una de las sesiones especificando los objetivos y el contenido de las mismas, algunas recomendaciones previas para llevar a cabo las actividades, los recursos necesarios para su implementación y una pequeña evaluación cualitativa de cada una de las sesiones (si bien el tema de la evaluación se concretará en un apartado específico más adelante).

Cabe destacar que se trata de un programa que cuenta con flexibilidad y libertad de elección en cuanto a actividades se refiere, no siendo imprescindible realizar la totalidad de las sesiones que se presentan; se recomienda aplicar aquellas sesiones que la persona que ponga en práctica esta intervención considere apropiadas en función de las características del grupo, el tiempo y las necesidades contextuales, teniendo libertad de adaptación a las demandas según el grupo de alumnos y alumnas. No obstante, las sesiones I y IX, de inicio y cierre del programa respectivamente, se consideran imprescindibles para la realización de este, ya que suponen una contextualización y un cierre del programa que resultará básico para los estudiantes y para integrar los contenidos como un todo con sentido.

Cada una de las sesiones se desarrollan a continuación explicitando de forma clara y concisa cada una de las actividades a realizar, los objetivos de las mismas, el desarrollo de estas y

algunas orientaciones para una mejor puesta en práctica, además del tiempo de duración requerido, los recursos necesarios y la evaluación que se llevará a cabo para cada una de ellas.

Por último, cabe destacar que para su implementación será muy recomendable que sean dos agentes educativos los que se encarguen de dinamizar y llevar a cabo las sesiones, ya que habrá actividades donde sean necesarias dos figuras para llevarlas a cabo en el tiempo estimado.

## Sesión I. Contextualización del programa

Tabla 4. Actividad 1 (Sesión I) del programa.

<b>Actividad 1. PROGRAMA AUTORREGULA-2</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	
– Explicar al alumnado en qué consiste el programa en general.	
<b>Desarrollo</b>	<b>Orientaciones</b>
La persona encargada de llevar a cabo el programa explicará a los estudiantes en qué consistirá el programa, sus objetivos, su metodología, cuándo se llevará a cabo, la importancia de la participación activa en cada una de las actividades, etc.	Si la persona que lleva a cabo el proyecto es alguien desconocida para el alumnado sería interesante realizar alguna dinámica de presentación de corta duración para que se conozcan, ya que se trata de establecer un vínculo y un espacio de confianza entre todos para que las actividades se desarrollen de forma satisfactoria.
<b>Duración</b>	
10 minutos	
<b>Recursos</b>	
Presentación en PowerPoint o cualquier otro recurso para elaborar la presentación y plasmar las características.	

**Fuente:** elaboración propia.

Tabla 5. Actividad 2 (Sesión I) del programa.

<b>Actividad 2. APRENDIZAJE AUTORREGULADO</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	
– Desarrollar en el alumnado un aprendizaje sobre lo que es el aprendizaje autorregulado y las habilidades de autorregulación; es decir, que conozcan este tipo de aprendizaje.	
– Comprender los procesos del aprendizaje autorregulado.	
<b>Desarrollo</b>	<b>Orientaciones</b>
Se tratará de explicar a los alumnos/as lo que es el aprendizaje autorregulado, el modelo cíclico que lo compone, así como las habilidades y los procesos que forman parte de él. Al final se les preguntará si tienen dudas sobre lo que se ha dado a lo largo de la sesión, intentando provocar inquietudes que les ayuden a reflexionar	En primer lugar, sería conveniente preguntar a los estudiantes acerca de qué conocen sobre esto, con el fin de activar los conocimientos previos que puedan tener, ya que el nivel de cada estudiante puede ser diferente. En el Anexo I se adjunta un tríptico informativo sobre el aprendizaje autorregulado donde viene información muy detallada sobre este tema y que

sobre este tipo de aprendizaje y sus experiencias previas. sería positivo utilizar, permitiendo que cada uno de los alumnos y alumnas pudieran quedarse con uno.

**Duración**

40 minutos

**Recursos**

Tríptico de información disponible en el Anexo I.

**Fuente:** elaboración propia.

## Sesión II. Procesos de aprendizaje

Tabla 6. Actividad 1 (Sesión II) del programa.

### Actividad 1. ¿QUÉ HAGO YO?

**Objetivos específicos**

- Reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que llevamos a cabo a la hora de abordar una tarea.
- Analizar cómo nos enfrentamos a tareas concretas.
- Conocer experiencias de aprendizaje del resto de compañeros que puedan ayudarnos en nuestra realidad.

**Desarrollo**

Esta actividad trata de que los alumnos y alumnas reflexionen acerca de los procesos involucrados en su aprendizaje, en base a su propia experiencia.

En la sesión anterior se pudieron conocer cada uno de los procesos que forman parte del aprendizaje autorregulado, por lo que con ello presente, se fomentará en clase un debate sobre qué procesos creen que ellos mismos ponen en marcha, por qué son importantes, qué priorizan a la hora de enfrentarse a una tarea, cómo se organizan los tiempos y espacios, etc. Cada alumno tiene sus propios estilos y técnicas de aprendizaje, por lo que se trata de, entre todos, concretar ideas y conocer qué cosas hace el resto que podrían funcionarnos a través de una lluvia de ideas donde ellos mismos aporten sus experiencias.

**Orientaciones**

Sería positivo apuntar en la pizarra todas las ideas que los alumnos y alumnas den al respecto del tema, de manera que todas las ideas interesantes queden explícitas y les permitan poder apuntarlo y procesar la información ya no sólo de manera auditiva sino también visual.

**Duración**

15 minutos

**Recursos**

**Evaluación**

En este caso se valorarán las aportaciones de cada uno de los alumnos, de forma que pueda valorarse la forma de expresión y la calidad de estas ideas a partir de la reflexión.

**Fuente:** Elaboración propia.

Tabla 7. Actividad 2 (Sesión II) del programa.

### **Actividad 2. MIS PUNTOS FUERTES Y DÉBILES.**

#### **Objetivos específicos**

- Hacer reflexionar al alumnado sobre sus potencialidades y sus puntos débiles como estudiantes.
- Fomentar la autoevaluación y reflexión de los procesos que los estudiantes llevan a cabo a la hora de enfrentarse a una tarea.
- Desarrollar en el alumnado un proceso de autoevaluación y autocrítica de su aprendizaje.

#### **Desarrollo**

En primer lugar se pedirá a los alumnos y alumnas que completen un cuestionario (disponible en el Anexo II) con diferentes cuestiones relacionadas con sus hábitos de estudio, técnicas, planificación de tiempos y espacios, rastreo de ayudas, concentración, etc.

Una vez completado el cuestionario, que se hará a través de Google docs, (para que los estudiantes puedan completarlo y se puedan obtener los resultados en la misma sesión para comentarlo), estos deberán realizar una especie de matriz DAFO (cumplimentada a mano y disponible en el Anexo III) pero únicamente basada en los factores internos de la misma, es decir, en las debilidades y fortalezas, en relación con las afirmaciones del cuestionario.

En cuanto a la valoración de sus puntos fuertes y débiles, serán valorados por las personas que llevan a cabo el programa para aportar un feedback con recomendaciones para mejorar los puntos débiles y potenciar las fortalezas de los alumnos y alumnas a través de un documento individualizado que se enviará por correo electrónico y que se pretende esté adaptado a las necesidades de cada estudiante.

#### **Orientaciones**

Para los cuestionarios será necesario que mientras una persona explica y realiza la técnica DAFO a los estudiantes, la otra extraiga los resultados del mismo para posteriormente comentarlos con los alumnos y alumnas.

#### **Duración**

35 minutos.

#### **Recursos**

Cuestionario elaborado por alguna aplicación que permita obtener los resultados de forma rápida en el mismo momento (por ejemplo Google docs).

Folio de la matriz DAFO pero únicamente con los factores internos.

#### **Evaluación**

Se valorarán de forma cualitativa las aportaciones de los estudiantes así como el análisis de sus fortalezas y debilidades a través de la matriz.

**Fuente**

Adaptado de: Colegio Santa María Del Naranco. Actividades 2º Bachillerato: “7. Puntos fuertes y débiles”.

**Fuente:** elaboración propia.

## Sesión III. Ansiedad

Tabla 8. Actividad 1 (Sesión III) del programa.

### Actividad 1. CUADRADOS.

**Objetivos específicos**

- Experimentar situaciones que causan estrés, ansiedad y/o agobio.
- Reflexionar sobre la importancia de canalizar dichas situaciones.

**Desarrollo**

En grupos de 5-6, los/as alumnos/as deben resolver las figuras geométricas que les serán presentadas en un sobre, sin mantener ningún tipo de comunicación verbal. Uno de los miembros del grupo será el encargado de anotar los aspectos más llamativos en relación a cómo trabajan en equipo (ficha de registro disponible en Anexo IV). Tienen 5 minutos para resolver la dinámica. Al final de la misma, reflexionarán en torno a los sentimientos y emociones que han sentido durante su desarrollo, con el objetivo de empezar a establecer conexiones con su vida personal y académica.

**Orientaciones**

Se recomienda no contar al alumnado los objetivos de la actividad antes de su desarrollo, para así crear un mayor impacto. Además, se ha de tener en cuenta que la ansiedad puede ser provocada por diversos factores muy diferentes para cada persona, por lo que aunque se trata de evocar un pequeño estado en el que el alumnado se sienta ansioso, habrá quienes perciban también otros estados y emociones, y esto no significa que no hayan entendido ni experimentado la actividad de forma adecuada.

**Duración**

15 minutos

**Recursos**

Actividad disponible en los Anexos IV y V.

**Evaluación**

Se buscará fomentar el estrés y la ansiedad, por lo que la evaluación se hará a partir de las aportaciones que establezca el alumnado considerando las sensaciones que han vivido y experimentado, valorando hasta qué punto viven tales situaciones en su día a día.

**Fuente:** elaboración propia.

Tabla 9. Actividad 2 (Sesión III) del programa.

### Actividad 2. LOS SÍNTOMAS.

**Objetivos específicos**

- Conocer y diferenciar los síntomas de la ansiedad de aquellos que provocan otras situaciones.
- Entender qué es la ansiedad y la diferencia entre el estrés y el agobio.

<b>Desarrollo</b> <p>A partir del conjunto de síntomas presentados en el Anexo V. Los/as alumnos/as, en grupos de 5-6 personas, identificarán los síntomas que son propios de la ansiedad. Posteriormente, deberán situar estos síntomas en una cartulina que será expuesta por la clase para que puedan recurrir a los mismos para reconocerlos cuando se encuentren en situaciones similares.</p> <p>Una vez terminada la primera parte, se establecerá una debate junto con algunas píldoras de información con el alumnado aportando datos sobre qué es la ansiedad, los tipos de ansiedad (anticipatoria y situacional), las consecuencias de intentar evitarla, etc. (ejemplo de dibujo de la evitación de la ansiedad disponible en Anexo VI, que podría ser dibujado en la pizarra con el fin de hacerlo más claro y explícito).</p>	<b>Orientaciones</b> <p>Es importante dejar claro a los estudiantes que en este caso hablamos de situaciones o estados de ansiedad que puedan darse de forma aislada y específica, y que si esto persistiera en el tiempo y pasara a ser una ansiedad generalizada sería necesario acudir a un profesional para buscar ayuda.</p> <p>Además, cabe destacar que las personas encargadas de llevar a cabo la actividad deben dejar muy claro qué es la ansiedad, el estrés y el agobio así como algunos de los síntomas de estos otros.</p>
<b>Duración</b> <p>20 minutos</p>	
<b>Recursos</b> <p>Síntomas para manipular y pegar en las cartulinas disponibles en el Anexo VII.</p>	
<b>Evaluación</b> <p>Se valorará, de manera formativa, los carteles creados por el alumnado sobre los síntomas, así como un pequeño grupo de discusión que se hará transversalmente para comprobar si los/as alumnos/as han adquirido los conocimientos específicos de la actividad.</p>	

**Fuente:** elaboración propia.

Tabla 10. Actividad 3 (Sesión III) del programa.

<b>Actividad 3. ¿CÓMO NOS SENTIMOS BIEN?</b>	
<b>Objetivos específicos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Aprender a utilizar técnicas de relajación para regular situaciones de estrés.</li></ul>	
<b>Desarrollo</b> <p>Se llevarán a cabo dos técnicas de relajación en el aula: la respiración abdominal, por un lado, y el dibujo para aprender a respirar (realización de un triángulo a medida que se va respirando), por otro.</p> <p>Las personas encargadas de llevar a cabo la sesión deberán ponerse de ejemplo para el ejercicio de respiración de manera que los estudiantes puedan ver la práctica real de esta relajación (explicada con detalle por esta persona siguiendo el Anexo VIII), y la técnica del triángulo será dibujado en la pizarra, dando la</p>	<b>Orientaciones</b> <p>Debemos dejar claro en otro momento que este tipo de relajación puede ser útil en algunos momentos de ansiedad leve, aunque es más útil en momentos de estrés.</p> <p>Para la ansiedad generalizada se utilizan otro tipo de técnicas que, en todo caso, deben ser llevadas a cabo por profesionales.</p>

posibilidad a los estudiantes de probarla una vez ha sido explicada. Esta técnica se basa en controlar la respiración conforme vamos realizando un triángulo: inspiraremos el aire en los dos lados, y en la base lo expiraremos, y volveremos a repetir la técnica otras tres veces utilizando la misma base del triángulo pero con unos lados más pequeños dentro del triángulo grande (el ejemplo del dibujo que hay que formar se encuentra disponible en el Anexo IX)

**Duración**

10 minutos

**Recursos**

No es necesario ningún recurso específico para llevar a cabo esta actividad.

**Evaluación**

Se le dará un feedback al alumnado para la realización correcta de la actividad.

**Fuente:** elaboración propia.

## Sesión IV. Estilos de aprendizaje.

Tabla 11. Actividad 1 (Sesión IV) del programa.

### Actividad 1. ¿ME CONOZCO?

**Objetivos específicos**

- Conocer los diferentes estilos de aprendizaje.
- Permitir que los estudiantes reconozcan su propio estilo de aprendizaje.
- Ofrecer alternativas de estudio dependiendo de cada estilo de aprendizaje.

**Desarrollo**

Esta primera actividad se llevará a cabo en dos partes: en la primera de ellas, los alumnos y alumnas deberán realizar una pequeña prueba y un cuestionario para comprobar cuál es su estilo de aprendizaje, ya que el primer paso de un buen aprendizaje autorregulado es conocernos a nosotros mismos en este proceso. Para la primera pequeña prueba se pondrán una serie de dibujos con su nombre debajo, y los estudiantes deberán mirarlo durante un minuto para que después, a la hora de tener que decirlos, se fijen en qué cosas les hacen recordarlo (por ejemplo los colores, o el orden de las palabras, las formas, etc.). En esta prueba no se trata de que los estudiantes vayan recordando y diciendo en alto los objetos, sino que comiencen a reflexionar para sí mismos qué les hace a ellos retener mejor la información (si las palabras en sí o los colores, las formas, etc.)

**Orientaciones**

Es conveniente realizar una pequeña explicación de cada uno de los estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico), dejando claro que estos estilos suelen combinarse pero que suele darse la predominancia de alguno de ellos, y que cada persona tiene una diferente.

En la segunda parte de la actividad, las personas encargadas de llevar a cabo la sesión deberán fomentar el debate y dinamizarlo, ofreciendo ellos también algunas técnicas que quizás a los estudiantes no se les ocurran (por ejemplo algunos *tips* para los diferentes estilos de aprendizaje como grabarse, subrayar con varios colores, hacer esquemas o figuras para estudiar, etc.)

Por otro lado, pasaremos a los estudiantes el *Test de Estilo de aprendizaje (Modelo PNL)* basado en la programación Neurolingüística de Bandler y Grinder, y que definen tres sistemas de representación: visual, auditivo y kinestésico (VAK) (Mera Constante y Amores Guevara, 2017). Una vez contestado el cuestionario, los/as alumnos/as deberán corregir cada uno el suyo para ver su estilo de aprendizaje predominante (ambas pruebas se encuentran disponibles en los anexos X y XI).

La segunda parte de la actividad pretende ser una lluvia de ideas donde los estudiantes puedan pensar acerca de algunas técnicas para fomentar esos estilos de aprendizaje.

**Duración**

50 minutos

**Recursos**

Folios con cada uno de los test correspondientes.

**Evaluación**

En este caso no se trata de evaluar a los/as alumnos/as, sino de que ellos y ellas mismas se autoevalúen, reflexionen sobre la predominancia de su estilo de aprendizaje y sean capaces de mejorar su autoconocimiento para un mejor aprendizaje autorregulado. No obstante, las personas encargadas de la actividad valorarán la participación de los estudiantes en esta actividad.

**Fuente:** elaboración propia.

## Sesión V. Afrontamiento de exámenes

Tabla 12. Actividad 1 (Sesión V) del programa.

### Actividad 1. ¿CÓMO ME ENFRENTO A UN EXAMEN?

**Objetivos específicos**

- Fomentar la autorreflexión de los estudiantes respecto a sus actuaciones frente a un examen.
- Permitir que los alumnos/as sean capaces de autoevaluar su comportamiento ante un examen.
- Aportar al alumnado consejos y técnicas de afrontamiento de pruebas de evaluación como la EBAU.

**Desarrollo**

Para esta actividad los alumnos y alumnas deberán realizar un cuestionario sobre cómo hacen exámenes, donde se recogen diferentes cuestiones donde ellos mismos deberán contestar en qué grado realizan o no las diferentes afirmaciones que se presentan en una escala tipo Likert del 1 al 5.

Una vez finalizado el cuestionario, cuya finalidad es que los alumnos se autoevalúen y

**Orientaciones**

autorreflexionen sobre sus comportamientos ante los exámenes, las personas encargadas de llevar a cabo la actividad pedirá los correos electrónicos de las personas que quieran un documento específico sobre consejos útiles para enfrentarse a una prueba de evaluación como por ejemplo la EBAU, un examen de oposición, etc. Este contenido podría darse de manera teórica a todo el alumnado, si bien creemos que es mejor aportar esta información a las personas a las que realmente les interese y lo necesiten (cabe la posibilidad de que alguna persona no quiera presentarse a ninguna de estas pruebas, por lo que de poco le servirían estos contenidos). Tanto el cuestionario de autorreflexión como el documento con consejos para enfrentarse a un examen general se encuentran disponibles en los Anexos XII y XIII respectivamente.

**Duración**

10 minutos

**Recursos**

Cuestionario de afrontamiento de exámenes.  
Documento sobre consejos para la EBAU.

**Evaluación**

Se trata de que los/as alumnos/as realicen una autoevaluación de su propio proceso de afrontamiento ante los exámenes, por lo que ellos mismos serán los encargados de evaluarse de forma cualitativa, sobre todo invitando a la reflexión y valoración cualitativas.

**Fuente:** elaboración propia.

Tabla 13. Actividad 2 (Sesión V) del programa.

### Actividad 1. TÉCNICAS DE ESTUDIO

**Objetivos específicos**

- Conocer diferentes técnicas de estudio.
- Reflexionar acerca de cada una de las técnicas y cómo podemos llevarlas a cabo.

**Desarrollo**

Se dividirá a los estudiantes en 6 grupos, a cada uno de los cuales se les repartirá un sobre con diferentes técnicas de estudio en su interior. Los/as alumnos/as deberán, en grupo, leer cada una de las técnicas para después pasar a explicárselas al resto de compañeros de manera clara y resaltando los aspectos más importantes de cada una de ellas.

Después, cada grupo pegará cada una de las técnicas en un pequeño rincón del aula para poder

**Orientaciones**

Antes de comenzar con la actividad se preguntará al alumnado sobre qué son las técnicas de estudio, cuáles de ellas conocen, etc. aclarando que las que se darán a continuación son algo más avanzadas porque consideramos que las básicas (resumir, subrayar, hacer esquemas, etc.) ya se encuentran adquiridas (sobre todo para llegar a un curso como 2º de bachillerato).

Además, es importante que en todo momento se respeten las intervenciones que hagan los

consultarlas y tenerlas disponibles en todo momento y siempre que les pueda ser necesario. El contenido de los diferentes sobres tratará diferentes técnicas de evaluación, que serán:

- Planificación.
- Técnica del abecedario (o con nombres).
- Tabla de fórmulas.
- Palabras clave.
- *Tips* de estudio.

estudiantes, sobre todo a nivel de aportaciones hacia las técnicas, opiniones, etc. dejando que pueda surgir cualquier tipo de debate al respecto, ya que resultará muy enriquecedor.

**Duración**

30 minutos

**Recursos**

Sobres de colores y diferentes técnicas de estudio (disponibles en Anexos XIV, XV, XVI, XVII, XVIII y XIX)

**Evaluación**

Se valorará la manera de explicar y sintetizar cada una de las técnicas al resto de compañeros y compañeras, así como las aportaciones que puedan hacerse en relación con las diferentes técnicas.

**Fuente**

Adaptado de: Cortés Marco, T. (2020). *El método Corma* (Libro Inédito de próxima publicación).

**Fuente:** elaboración propia.

Tabla 14. Actividad 3 (Sesión V) del programa.

**Actividad 2. RELAJACIÓN**

**Objetivos específicos**

- Enseñar al alumnado técnicas de relajación enfocadas al control del estrés.
- Permitir que los estudiantes puedan tener un pequeño momento de relajación a lo largo de la mañana.

**Desarrollo**

Se realizará un ejercicio de relajación con los alumnos y alumnas donde se trabajará la conexión mente-músculo, mediante la técnica de relajación progresiva de Jacobson, que será llevada a cabo y guiada por una de las personas responsables en la actividad.

**Orientaciones**

Es recomendable crear un ambiente agradable en el lugar donde vaya a desarrollarse, con una luz tenue y música tranquila de fondo.

**Duración**

10 minutos

**Recursos**

Reproductor de audio (ordenador, teléfono móvil, etc.)

**Evaluación**

Se darán indicaciones para que el alumnado realice correctamente la actividad.

**Fuente:** elaboración propia.

## Sesión VI. Motivación

Tabla 15. Actividad 1 (Sesión VI) del programa.

<b>Actividad 1. ¿AUTOMOTIVARSE?</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entender qué es la motivación y los tipos de motivación que existen.</li> <li>– Fomentar en los alumnos y alumnas sentimientos y comportamientos de automotivación.</li> <li>– Comprender la importancia de automotivarse y los motivos de motivarse y persistir.</li> <li>– Reflexionar sobre la motivación propia en todos los ámbitos y contextos.</li> </ul>	
<b>Desarrollo</b>	<b>Orientaciones</b>
<p>Se comenzará la actividad reproduciendo un vídeo sobre la motivación donde se explica qué es, los tipos de motivación y cómo automotivarse. A continuación, las personas encargadas de llevar a cabo la actividad comenzarán un debate con los/as alumnos/as sobre el vídeo donde estos puedan analizarlo, exponer sus percepciones y opiniones, relacionarlo con su propia realidad, etc. Se trata de que reflexionen sobre la importancia de motivarse a uno mismo y que puedan extrapolarlo a contextos concretos de su vida como por ejemplo el ámbito académico.</p>	<p>Las personas encargadas de llevar a cabo la actividad deberán fomentar el dinamismo del debate haciendo preguntar, animando a participar a todos los estudiantes, asumiendo la función de mediadores y modelando el debate de forma que se trabajen todos los contenidos (qué es la motivación, para qué sirve, por qué es importante, por qué debemos automotivarnos, contextos donde aplicar esto, la motivación en el ámbito académico, etc.)</p>
<b>Duración</b>	
15 minutos.	
<b>Recursos</b>	
Reproductor de vídeo: ordenador, pantalla digital/cañón, etc.	
<b>Evaluación</b>	
Se tendrá en cuenta el interés y participación de los estudiantes en el vídeo así como sus reflexiones y aportaciones en el debate.	
<b>Fuente</b>	
<a href="https://www.youtube.com/watch?v=haSDDcvjn3k">https://www.youtube.com/watch?v=haSDDcvjn3k</a>	
<b>Fuente:</b> elaboración propia.	

Tabla 16. Actividad 2 (Sesión VI) del programa.

<b>Actividad 2. ¿QUÉ ME MOTIVA?</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fomentar el pensamiento positivo de los estudiantes hacia diferentes metas y objetivos relacionados con el rendimiento académico.</li> <li>– Reflexionar acerca de su propio proceso de automotivación.</li> <li>– Desarrollar una búsqueda de motivaciones propias frente al ámbito académico.</li> </ul>	
<b>Desarrollo</b>	<b>Orientaciones</b>
<p>Para esta actividad, y una vez se ha reflexionado anteriormente sobre qué es la automotivación, para qué sirve, los tipos que existen y la importancia de esta, buscaremos que los</p>	<p>En este caso las personas encargadas de llevar a cabo la actividad tendrán un rol más de dinamizador de las aportaciones, además de tener que resolver las diferentes dudas de los/as</p>

estudiantes sean capaces de pensar qué es lo que les motiva a ellos mismos.

Se trata de que reflexionen acerca de sus motivaciones en relación con la educación, buscando las metas que quieren conseguir tanto a corto como a medio y largo plazo. Para ello, en un folio y de forma individual cada uno reflexionará sobre los motivos que le han llevado hasta el curso en el que se encuentra y qué es lo que quiere conseguir, es decir, que motivaciones encuentra.

Se trata, por tanto, de que los/as alumnos/as utilicen estrategias afectivo-motivacionales y establezcan razones de expectativa, valor y afecto a lo que hacen y por qué lo hacen.

Una vez terminado, se buscará que todos y todas hagan aportaciones sobre sus motivaciones en este curso y por qué quieren conseguir determinados objetivos. El sentido de estas aportaciones reside no sólo en la automotivación de los estudiantes que las realizan, sino también en la motivación y el apoyo por parte de los compañeros hacia esas metas, además de que hacerlas explícitas puede ayudarle a reafirmarlas.

alumnos/as y ofrecer ayudas para que reflexionen, preguntando por ejemplo sobre qué es lo que quieren conseguir, por qué, qué pequeñas metas se proponen, etc.

Por último destacar que, en este caso, no buscamos un debate, sino que los estudiantes puedan hacer explícitas, si quieren, las motivaciones que tienen en el ámbito académico y cómo se proponen cumplir sus metas.

**Duración**

15 minutos.

**Recursos**

Folios de colores donde escribir las motivaciones.

**Evaluación**

Se valorará la participación de los estudiantes así como la forma en que expresan sus opiniones, permitiendo que expliciten lo que realmente piensan y sienten.

**Fuente:** elaboración propia.

Tabla 17. Actividad 3 (Sesión VI) del programa.

**Actividad 3. PÍLDORAS DE MOTIVACIÓN**

**Objetivos específicos**

- Ofrecer estrategias de automotivación a los/as alumnos/as.
- Conocer y reflexionar sobre otro tipo de estrategias además de las que ellos mismos conocen y han experimentado.

**Desarrollo**

Por grupos de aproximadamente 5 personas, los estudiantes deberán reflexionar y debatir sobre diferentes estrategias de automotivación que se les ocurran y anotarlo. Para ello, se repartirá un taco de post-it para cada uno de los grupos donde

**Orientaciones**

Se trata de que los/as alumnos/as en base a su propia experiencia y reflexión sean capaces de sacar estrategias de automotivación, si bien las personas encargadas de llevar a cabo la actividad también tendrán post-it donde habrán apuntado

todos los integrantes del grupo puedan aportar sus estrategias y técnicas de automotivación, que deberán ser consensuadas por todos los miembros del equipo.

Una vez todos los equipos tienen al menos 3-4 propuestas de fórmulas que ayuden a motivarse a uno mismo, por orden las explicarán al resto de los compañeros y las pegarán en un mural en la pared.

algunas estrategias clave por si hubiera alguna que no se hubiera mencionado en las aportaciones de los alumnos y alumnas.

Algunas de estas fórmulas básicas podrían ser:

- Todo esfuerzo tiene su recompensa y cada paso que damos hacia el objetivo merece la pena.
- Recuerda lo que has conseguido y hasta dónde has llegado.
- Ponte metas claras y realistas, que puedas cumplir.
- Dale sentido a lo que haces.
- Sé perseverante, las cosas no vienen por arte de magia.
- Mantén a la vista tu objetivo.
- Confía en ti.

<b>Duración</b> 20 minutos.
<b>Recursos</b> Post-it y papel continuo.
<b>Evaluación</b> Se basará, de forma cualitativa, en la aportación y cooperación de los estudiantes por elegir y decidir las estrategias de motivación, explicarlas y plasmarlas en cada uno de los post-it.

**Fuente:** elaboración propia.

## Sesión VII. Frustración

Tabla 18. Actividad 1 (Sesión VII) del programa.

<b>Actividad 1. ¿Y SI NO ESTÁ EN MI MANO?</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provocar en los/as alumnos/as sentimientos de frustración.</li> <li>- Analizar las reacciones que los alumnos y alumnas tienen ante este tipo de situaciones.</li> </ul>	
<b>Desarrollo</b>	<b>Orientaciones</b>
<p>En este caso los/as alumnos/as deberán ponerse por parejas en una fila en el centro de la clase, unos frente a otros; una fila será el grupo A y la otra el B. Se planteará una situación concreta para toda la clase (inventada por la persona que pone en marcha la actividad y relacionada con el curso presente) donde primero el grupo A asumirá una serie de roles y después lo hará el grupo B, con un tiempo de 2 minutos cada grupo.</p>	<p>Si bien se podría plantear una situación concreta, nos parece más interesante que las personas encargadas de llevar a cabo la actividad puedan inventarla en función de los intereses del grupo de alumnos y alumnas y de las vivencias que puedan haber tenido como grupo-clase.</p>
<b>Duración</b> 15 minutos	
<b>Recursos</b>	

No será necesario ningún material específico, bastará con un aula espaciosa donde el alumnado pueda colocarse de pie en fila formando dos grupos que puedan colocarse uno en frente del otro.

**Evaluación**

Se trata de conocer e interpretar lo que han sentido los/as estudiantes, cómo han actuado, etc.

**Fuente:** elaboración propia.

Tabla 19. Actividad 2(Sesión VII) del programa.

**Actividad 1. ¿QUÉ PODEMOS HACER?**

**Objetivos específicos**

- Favorecer el desarrollo de recursos y herramientas de control de la frustración.
- Generar respuestas alternativas ante situaciones que puedan generar frustración en el alumnado.
- Conocer habilidades metacognitivas y afectivo-motivacionales, y la funcionalidad que pueden tener estas en su día a día.
- Fomentar el desarrollo de este tipo de habilidades que mejoren las competencias personales del alumnado.
- Aportar soluciones concretas y funcionales a situaciones que puedan darse en el día a día de los estudiantes en la actualidad.

**Desarrollo**

En parejas o tríos (dependiendo del número de estudiantes que haya en el aula), se les ofrecerán una serie de casos o situaciones concretas de forma aleatoria. En este momento, deberán proponer una solución concreta, real y posible ante dicha situación a partir de las diferentes técnicas y estrategias que se han ido trabajando a lo largo de todo el programa.

Una vez los estudiantes han leído el caso y anotado las diferentes alternativas para solucionarlo, las personas encargadas de llevar a cabo la actividad se encargarán de ir preguntando acerca de cada uno de los casos, y los alumnos y alumnas deberán ir aportando la estrategia utilizada, comparándolo con el resto de pequeños grupos que tienen el mismo caso.

Además, y después de cada uno de los casos se abrirá un debate/espacio para poder reflexionar sobre cada uno de los casos, si se sienten identificados con ellos, si alguna vez han experimentado algo parecido y cómo lo resolvieron, otras alternativas a las que los compañeros han ofrecido, etc.

**Orientaciones**

Es necesario recalcar que la solución tiene que ser posible, funciona y viable en el contexto.

Además, sería positivo ir anotando en la pizarra cada una de las opciones que van apareciendo para hacerlas explícitas.

Para dinamizar la tarea y la reflexión de los alumnos podría ser positivo evocarles algún tipo de ayuda, preguntarles, crear el debate entre el grupo, etc.

**Duración**

25 minutos

**Recursos**

Casos 1, 2, 3, 4 y 5 (disponibles en el Anexo XX)

**Evaluación**

Se valorará que las soluciones creadas a las situaciones propuestas son plausibles, reales y eficaces, y que todas las parejas hayan propuesto soluciones.

**Fuente:** elaboración propia.

Tabla 20. Actividad 3 (Sesión VII) del programa.

<b>Actividad 3. RELAJACIÓN</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	
– Experimentar técnicas de relajación enfocadas al control de la frustración.	
<b>Desarrollo</b>	<b>Orientaciones</b>
En este caso la técnica resulta similar a la de la Sesión V, si bien en este caso se trabajará la conexión músculo-mente a través de la misma técnica de relajación progresiva de Jacobson. De la misma manera, una de las personas encargadas de llevar a cabo el programa será la encargada de guiar cada uno de los pasos de esta técnica concreta.	Al igual que en la otra sesión, es recomendable crear un ambiente agradable en el lugar donde vaya a desarrollarse, con una luz tenue y música tranquila con un volumen bajo de fondo.
<b>Duración</b>	
10 minutos	
<b>Recursos</b>	
Reproductor de audio (ordenador, teléfono móvil, etc.)	
<b>Evaluación</b>	
Se darán indicaciones para que el alumnado realice correctamente esta actividad.	

**Fuente:** elaboración propia.

## Sesión VIII. *Mindfulness*

Tabla 21. Actividad 1 (Sesión VIII) del programa.

<b>Actividad 1. LAS 40 RESPIRACIONES CONSCIENTES</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	
– Conocer las sensaciones de la práctica del <i>mindfulness</i> a nivel físico y psicológico.	
– Ser capaces de concentrar y mantener la atención en nuestro cuerpo y mente evadiéndonos de otros estímulos.	
– Permitir un acercamiento a una actividad concreta de <i>Mindfulness</i>	
<b>Desarrollo</b>	<b>Orientaciones</b>
La actividad se desarrollará nada más comenzar la sesión. Se trata de un pequeño ejercicio donde los estudiantes deben cerrar los ojos y contar hasta 40 respiraciones abdominales de forma consciente, es decir, manteniendo la atención en su respiración.	Sería recomendable realizar la actividad en un espacio más amplio que un aula, como podría ser por ejemplo un gimnasio, un salón de actos donde puedan sentarse en círculo, etc. donde haya un ambiente más distendido y relajado.

En caso de que se pierdan en la cuenta deberán volver a empezar a contar donde se quedaron y continuar hasta las 40 repeticiones.

Una vez finalizadas las respiraciones y habiendo esperado en silencio a que todos terminasen, la persona encargada de llevar a cabo la actividad se encargará de dinamizar una reflexión conjunta sobre qué y cómo se han sentido, las dificultades que han encontrado, cómo se sienten después, etc.

Sería recomendable avisar a los estudiantes con antelación de que, para esta sesión, se presenten con ropa cómoda (como por ejemplo un chándal)

**Duración**

10 minutos

**Recursos**

No es necesario ningún recurso para esta actividad.

**Evaluación**

Se valorarán las aportaciones de cada estudiante así como su participación en la actividad.

**Fuente:** elaboración propia.

Tabla 22. Actividad 2 (Sesión VIII) del programa.

**Actividad 2. ¿QUÉ ES EL MINDFULNESS?**

**Objetivos específicos**

- Entender el *Mindfulness* como concepto que hace referencia a la consciencia y atención plena en el momento en que nos encontramos.
- Reflexionar acerca de las diferentes técnicas que existen para focalizar la atención, centrarnos en lo que estamos realizando en un momento concreto y ser capaces de utilizar todos nuestros recursos para enfrentarnos a ello.

**Desarrollo**

En primer lugar se trata de entender qué es el *mindfulness*, sus beneficios, su relación a nivel académico y emocional y cómo se practica.

Esta pequeña introducción teórica, que se llevará a cabo de la forma más dinámica posible y que permitirá intervenir al alumnado con dudas y preguntas, facilitará a los estudiantes conocer más sobre esta práctica para que se comprenda mejor la siguiente actividad y pueda ser más beneficiosa para ellos.

**Orientaciones**

Sería recomendable realizar la actividad en un espacio más amplio que un aula, como podría ser por ejemplo un gimnasio, un salón de actos donde puedan sentarse en círculo, etc.

**Duración**

10 minutos

**Recursos**

No es necesario ningún recurso para esta actividad.

**Evaluación**

Se valorarán las aportaciones de cada estudiante, así como su participación en la actividad.

**Fuente:** elaboración propia.

Tabla 23. Actividad 3 (Sesión VIII) del programa.

<b>Actividad 3. Body Scan</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Experimentar una técnica concreta de <i>Mindfulness</i>.</li> <li>– Comprobar las sensaciones que se producen durante la realización de la técnica.</li> </ul>	
<b>Desarrollo</b>	<b>Orientaciones</b>
<p>Los alumnos y alumnas deberán estar tumbados sobre su espalda, y, con los ojos cerrados, deben ir explorando las diferentes partes de su cuerpo con las manos desde los dedos del pie recorriendo todo el cuerpo. Se trata únicamente de observar, centrando toda la atención sobre una parte del cuerpo sintiendo, cómo es la sensación en ese momento.</p> <p>Una vez terminado, se abrirá un espacio para la discusión de las experiencias que cada uno haya tenido.</p>	<p>Sería recomendable que esta actividad la pudiese realizar un coach de <i>Mindfulness</i>, ya que se trata de una persona especializada en este ámbito y la práctica sería más real y beneficiosa realizada por un experto.</p> <p>Para la última parte de las experiencias se puede incluso hacer una pequeña descripción de las sensaciones experimentadas en un folio y de manera individual.</p>
<b>Duración</b>	
30 minutos	
<b>Recursos</b>	
Será necesario un espacio amplio, colchonetas para tumbarse y sentarse cómodamente y la participación de un coach especializado en <i>Mindfulness</i> .	
<b>Evaluación</b>	
Se valorarán las aportaciones de cada estudiante, así como su participación en la actividad.	
<b>Fuente</b>	
Adaptado de Ruiz Lázaro, J. Taller-Mindfulness en niños y adolescentes.	
<b>Fuente:</b> elaboración propia.	

## Sesión IX. Sesión de cierre

Tabla 24. Sesión final del programa.

<b>Actividad. CIERRE DEL PROGRAMA</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Trasladar al alumnado el final del programa.</li> <li>– Aclarar las posibles dudas y sugerencias que tenga el alumnado respecto del programa.</li> <li>– Elaboración de un breve informe reflexivo sobre el programa.</li> </ul>	
<b>Desarrollo</b>	<b>Recomendaciones</b>
<p>El profesor/a comunicará al alumnado el fin del programa. En este momento, se aprovechará para resolver posibles dudas que puedan haber surgido a los/as estudiantes durante el desarrollo del programa.</p> <p>Además, los estudiantes deberán realizar una pequeña reflexión sobre el transcurso del programa, las actividades, expectativas</p>	<p>Antes de finalizar el programa y a modo de detalle de agradecimiento y píldora de motivación para el alumnado, se incluyen en el Anexo XXI unas pequeñas frases de motivación para cada uno de los alumnos. Se trata de preparar estas pequeñas frases antes de esta sesión y meterlas enrolladas en un frasco pequeño de cristal (del tamaño del dedo pulgar</p>

cumplidas, necesidades no reflejadas, cómo se han sentido, etc. haciendo una pequeña evaluación y autorreflexión de todo el proceso.

Una vez redactados y recogidos todos los ensayos, las personas encargadas de llevar a cabo el programa preguntarán a los alumnos y alumnas sobre qué les ha parecido el mismo para poder cerrar la sesión.

**Duración**

50 minutos

**Recursos**

Un folio para cada uno de los alumnos donde puedan realizar la autorreflexión.

**Evaluación**

Se valorarán las aportaciones del alumnado, así como las críticas constructivas, además de su nivel de reflexión y conciencia sobre todo lo aprendido en el programa, la utilidad de estos aprendizajes, etc.

**Fuente:** elaboración propia.

### **Sección 5.7. Evaluación.**

Una vez definida claramente la propuesta de intervención, es necesario poder evaluar su validez, y por ello se establecerá una evaluación basada en tres momentos: la primera de ellas antes de la implementación del programa (evaluación inicial), la segunda a lo largo de su desarrollo (evaluación procesual) y, por último, una evaluación final para comprobar su eficacia. Todo ello nos permitirá evaluar los tres componentes de la propuesta: el programa *Autorregula-2* en sí, la evaluación de su proceso de implementación y los resultados obtenidos.

En cuanto a la evaluación inicial o de diagnóstico de necesidades, se realizará de forma previa a la puesta en funcionamiento de la propuesta. Para ello, se aplicará un cuestionario a todo el alumnado de 2º de bachillerato adaptado a partir de las propuestas validadas por Pintrich y DeGroot (1990) *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*; y Ayala Flores, Martínez Arias y Yuste Hernández (2004) *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación* (extraído de Vanessa, 2004). Dicho instrumento (disponible en el Anexo XXII) tiene la finalidad de conocer la realidad de la que parte el alumnado en cuanto a habilidades de autorregulación, adaptando el programa a las características, por tanto, de sus destinatarios. Para ello, el cuestionario utilizado se basará en una serie de afirmaciones a partir de las cuales los estudiantes deberán elegir, en una escala tipo Likert, la valoración de cada una de esas opciones en función de si describe su realidad totalmente o no lo hace en absoluto.

La evaluación procesual se pone en práctica a través de cada una de las actividades que desarrollamos en los dos módulos indicados. Estas evaluaciones adquieren un carácter eminentemente cualitativo y formativo, con la finalidad de conocer las impresiones de los/as participantes y poder así mejorar la implementación del programa en futuras ocasiones.

En concreto, se realizarán evaluaciones que tienen que ver, en primer lugar, con la observación del comportamiento del alumnado durante la realización de las diferentes tareas

propuestas. Como se ha comentado a lo largo del desarrollo de la propuesta de intervención, se busca que el alumnado participe activamente en cada una de las actividades y se involucre en las sesiones del programa, por lo que este será un punto clave de evaluación.

Otra cuestión a evaluar será el debate creado acerca de todo lo relacionado con la realización de la actividad, para poder obtener información precisa de la misma (dudas surgidas, intereses personales, experiencia, etc.): conciencia, planificación y ejecución de las ideas aportadas.

Además, se evaluarán las descripciones y análisis de los estudiantes durante todo el proceso, en cada una de las sesiones: cómo las resuelven, grado de ayuda que requieren, resultados, colaboración y diálogo con los/as compañeros/as, operaciones cognitivas utilizadas, etc. Todo ello se recogerá a través del cuaderno del tutor, una herramienta que será utilizada por las personas encargadas de llevar a cabo en cada una de las sesiones con el fin de mejorar el programa durante tu puesta en práctica, además de tener el fin último de poder aportar un *feedback* positivo a los/as alumnos/as sobre su participación en el mismo.

Por último, como ya hemos dicho, se realizará una evaluación final que será diferenciada en varias partes y que tendrá en cuenta las valoraciones de todas las personas involucradas en la realización del programa (tanto alumnado como las personas encargadas de llevar a cabo las sesiones, así como los tutores de cada uno de los cursos donde sea aplicado).

Por un lado, y en relación con las evaluaciones del alumnado, una de las técnicas será la creación de un blog por parte de los encargados de poner en marcha el programa. En este blog los estudiantes podrán, a partir de un post individual, valorar de forma cualitativa cómo ha sido el proceso y las percepciones que han tenido sobre este de una forma totalmente anónima. Se trata de una especie de ensayo donde reflejen las percepciones y sensaciones que han experimentado a lo largo del programa, así como las críticas constructivas que ellos mismos consideren.

Siguiendo la línea de la evaluación por parte de los estudiantes, se llevará a cabo también la realización de una encuesta de satisfacción donde podrán valorar el grado de esta con respecto al programa (esta encuesta se encuentra disponible en el Anexo XXIII).

Por otro lado, la evaluación final también involucrará al profesorado, el/la orientador/a del centro y los tutores y tutoras. En primer lugar, a partir de una reunión conjunta por parte de todos los/as encargados/as del diseño y aplicación del programa para comentar aquellos aspectos que se han ido recogiendo en el diario del tutor, definiendo las necesidades que se han ido observando de cara a mejorar el programa en futuras implementaciones.

Con el fin de valorar los juicios de los profesores frente a los cambios objetivos que puedan observar en el alumnado, los tutores/as de los cursos donde se lleve a cabo la propuesta, serán los encargados de realizar el cuestionario adaptado al diseñado y validado por Zimmerman y Martínez Pons *Rating Student Selfregulated Learning Outcomes* (disponible en el Anexo XXIV), a partir del cual valorarán los resultados de la intervención en base al cambio de los alumnos en las diferentes cuestiones planteadas y relacionadas en el ámbito académico.

Además de todo ello, se llevará a cabo una evaluación del impacto del programa en el alumnado de 2º de Bachillerato que se realizará a través de una mesa redonda donde los/as alumnos/as, una vez finalizado el curso y la EBAU, puedan contar cómo ha sido el proceso y

si realmente el programa ha supuesto en ellos/as un cambio positivo y ha ayudado a mejorar su aprendizaje autorregulado en esta etapa de transición y, por lo tanto, su manera de enfrentarse tanto al curso como a dicha prueba obteniendo unos resultados positivos.

Como ya hemos visto, además de analizar la eficacia de esta propuesta de intervención para la mejora de las habilidades de autorregulación entre los estudiantes que han participado, es importante conocer también la percepción que estos tienen sobre el mismo, ya que si bien es cierto que el programa *Autorregula-2* está diseñado bajo un marco teórico que garantiza su adecuación y los contenidos que se trabajan están ajustados a los objetivos marcados, resulta fundamental que las personas a las que va dirigido el programa valoren su efectividad en la práctica.

Cabe destacar, por último, que el tipo de evaluación elegida para el programa pretende abarcar a todos los destinatarios y todos los aspectos del programa, ya que una herramienta puede ser muy útil para llegar a un objetivo concreto y sin embargo, si no es así percibida por los usuarios, posiblemente no logre cumplir el fin último para el que ha sido diseñada. Además, esta información ayudará a la mejora tanto del material de trabajo como al procedimiento y proceso de intervención.

## **Artículo VI.        Discusión y conclusiones.**

Llegados a este punto cabe afirmar que el logro del aprendizaje eficaz basado en habilidades de autorregulación en contextos educativos es una de las claves del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que permitirá, por tanto, el éxito académico de los estudiantes.

Este proceso de estudio es considerado una de las mayores dificultades de la escuela y es percibido por un gran número de profesionales que estas dificultades relacionadas con el estudio se encuentran vinculadas o bien con la vertiente motivacional y afectiva (desinterés por el estudio, falta de automotivación, etc.) o bien al plano cognitivo (no saben estudiar, utilizar de estrategias de estudio, etc.) (Rodríguez Fuentes, 2009). Es decir, gran parte de las dificultades que se encuentran en las escuelas actuales es la falta de aprendizaje autorregulado en los estudiantes, lo que influye de forma directa, como ya han demostrado numerosos estudios, en su rendimiento académico.

Podemos considerar entonces el gran reto que supone esto para nuestra escuela del Siglo XXI y que presume un tema de gran relevancia en la actualidad que justifica, por tanto, la necesidad de abordar esta problemática a través de un programa específico de orientación cuya base ha sido la autorregulación del aprendizaje.

Aclarada la relevancia que tiene este tema y por tanto del presente trabajo en la realidad educativa, y que era importante resaltar de nuevo, es necesario realizar un pequeño repaso de lo que ha sido el desarrollo y la elaboración de esta propuesta educativa. Como hemos visto, para el desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster se ha comenzado desarrollando un marco teórico sólido que respaldase científicamente la intervención educativa propuesta, además de concretar los objetivos que marcarán este trabajo y la metodología llevada a cabo, para posteriormente pasar a diseñar el propio programa de intervención al completo, desde la concreción de los objetivos hasta la evaluación del mismo.

Siguiendo el hilo conductor de este trabajo, las habilidades de autorregulación, el rendimiento académico y su estrecha relación con el aprendizaje, no está de más destacar, a pesar de la obviedad que esto supone, que aprender es una de nuestras actividades más constantes y duraderas; dedicamos buena parte de nuestras vidas a aprender y muchos de esos aprendizajes se llevan a cabo en contextos académicos formales, y es por ello que las instituciones educativas contribuyen a formar a los ciudadanos como profesionales, pero también como personas (Cerezo, Fernández, Fernández Suárez, Núñez y Tuelo, 2011).

Vemos, entonces, como es necesario educar no sólo como futuros profesionales, sino también como personas, como sujetos activos que participan en una sociedad, que saben adaptar y gestionar los cambios, desarrollar un aprendizaje constante y ser partícipes de esta; la escuela debe, tan simple y tan complejo como parece, preparar para la vida.

Precisamente por ello, resulta relevante que sean las instituciones educativas las que “enseñen a aprender” a los estudiantes, lo que supone un proceso consciente y activo por parte del alumnado, que debe ser el propio protagonista de su aprendizaje. Es por eso que debe desarrollarse desde la escuela la agentividad de los educandos, es decir, que ellos mismos deben sentir que pueden gestionar y controlar su propio proceso de aprendizaje, esto es, autorregularlo.

En esta línea son varios los autores que, como hemos visto, han estudiado e investigado acerca del aprendizaje autorregulado y la participación activa del estudiante; si bien resulta interesante destacar en este punto las afirmaciones de González Torres y Torrano Montalvo (2004) donde concretan que

el aprendizaje autorregulado es una fusión de *skill* y *will*, de destreza y de voluntad. El aprendizaje estratégico es aquel que ha aprendido a planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales. Sabe cómo aprende, está automotivado, conoce sus posibilidades y limitaciones, y en función de ese conocimiento, controla y regula sus procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de las tareas y al contexto, optimizar su rendimiento y mejorar sus habilidades mediante la práctica. (p. 23).

Como vemos, el proceso de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado suponen una participación activa por parte del alumnado, la asignación de un sentido propio dentro del mismo y el sentimiento de ser los principales protagonistas de este complejo proceso que se compone de habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales.

Por ello, y como ya se ha argumentado a lo largo del trabajo el aprendizaje autorregulado en el ámbito educativo y más concretamente en el ámbito de la orientación, se ha realizado una propuesta de intervención específica para el alumnado del 2º de Bachillerato (*Programa Autorregula-2*), y cuyo fin último se encuentra relacionado con *desarrollar en el alumnado el uso de una serie de habilidades de autorregulación que permitan mejorar su rendimiento académico y desarrollo personal a partir de un aprendizaje autorregulado*.

A pesar de que la propuesta ha sido elaborada teniendo en cuenta una gran cantidad de variables para dotarla de la mayor calidad educativa, como por ejemplo la ausencia de este tipo de programas para etapas como Secundaria y más aún para el segundo curso de Educación

Secundaria postobligatoria y su gran necesidad, un respaldo científico sólido, los contenidos a desarrollar en ella, la metodología utilizada, su evaluación sistematizada, etc. podemos encontrar una serie de limitaciones que acompañan el programa y que deben tenerse en cuenta.

La primera de estas limitaciones es que, a pesar de que trata de ser un programa preventivo, hablar en 2º de Bachillerato de actuaciones proactivas sobre aprendizaje autorregulado supone no entender qué es esto; es decir, en un curso como este se sobreentiende que los/as alumnos/as poseen ya una serie de habilidades de autorregulación, más o menos desarrolladas, que han permitido que sean capaces de haber llegado hasta allí, si bien es cierto que se ha comprobado que esta autorregulación del aprendizaje puede no ser la más óptima en algunos de los estudiantes, y por ello la necesidad de llevar a cabo estas actuaciones también en este curso, pero no de manera proactiva.

Además, otra de las limitaciones que podemos encontrar es que no se encuentra adaptado para a la atención a la diversidad en cuando a Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE) se refiere, como podría ser por ejemplo una persona con Trastorno del Espectro Autista o un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad entre otra mucha diversidad, ya que no se tienen en cuenta la diversidad de necesidades que este tipo de adolescentes presentan, si bien esto podría tenerse en cuenta a la hora de implementarlo y reajustar algunos de los contenidos, el número de sesiones, la duración de las mismas, otros aspectos metodológicos, etc.

Por último cabe destacar que, si bien el tiempo de implementación es de 4 meses, el programa podría haber tenido una mayor duración para aumentar su calidad y poder trabajar de una forma más profunda los contenidos. No obstante, dadas las características de este curso y la gran carga de trabajo que supone tanto para los docentes como para el propio alumnado, se decidió que la implementación fuese en este periodo de tiempo a pesar de ser mínimo.

Cabe concluir, concedores de la actualidad educativa y de las variables que intervienen en ella y siendo una parte sustancial de esta el aprendizaje autorregulado, que quizá sea el momento de incluir en el currículum y en los centros recursos y actividades útiles que permitan fomentar habilidades de autorregulación para el alumnado en general y, aún más si cabe, para aquellos estudiantes con riesgo de fracaso escolar; herramientas que les permitan ser capaces de autorregular su aprendizaje y los procesos que este implica, permitiéndoles adaptarse a una sociedad constantemente cambiante que tanto tiene que ofrecer y de la que ellos deben ser participantes activos.

Esta propuesta de intervención es una pequeña herramienta para el cambio, un punto de partida, pero es necesaria la implicación de todos los agentes para lograr un cambio real y cuantificable que, si bien deberá darse a medio-largo plazo, permitirá la mejora de la educación tal y como la conocemos ahora.

## Artículo VII. Referencias bibliográficas.

- Academia AVEFOR, (2019). Consejos para hacer el examen de ingreso GC [Apuntes académicos]. Campus-AVEFOR.
- Allueva Torres, P. (2011). Aprender a pensar y enseñar a pensar. Proceso de resolución de problemas. En Román, J. M., Carbonero M. A. y Valdivieso, J. D. (comp.), (2011). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. (pp. 4564-4572). Madrid: Asociación de Psicología y Educación.
- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. doi: 10.6018/analesps.30.2.167221
- Ballesteros Rueda, F. R., Guerrero-Ramos, D. y Jiménez-Torres, M. G. (2017). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la autorregulación del aprendizaje en el alumnado de una Sección de Educación Permanente de la provincia de Granada. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 167-180.
- Barraza Macías, A., Bocanegra Vergara, N. y Navarro Rodríguez, M. (2015). Validación del Cuestionario de Habilidades para la Autorregulación del Aprendizaje en Educación Primaria (CHAAEP). En Hernández Jácquez, L.F. (coord.), (2015). *Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes*. (pp. 221-246). Durango: Instituto Universitario Anglo Español.
- Berridi Ramírez, R. y Martínez Guerrero, J. I., (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00089.pdf>
- Bernardo, A. B., Cerezo, R., Núñez, J. C., Rodríguez, S. Rósario, P., & Valle, A. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema*, 22(2), 306-315. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72712496020.pdf>
- Colegio Santa María del Naranco (s. f.). *Actividades de 2º de Bachillerato*. Recuperado 3 de mayo de 2020, de: [https://www.smnaranco.org/v\\_portal/informacion/informacionver.asp?cod=35552&te=7543&idage=68488&vap=0](https://www.smnaranco.org/v_portal/informacion/informacionver.asp?cod=35552&te=7543&idage=68488&vap=0)
- Cortés Marco, T. (2020). El método Corma. (Libro inédito de Próxima publicación).
- Cerezo, R., Fernández, E., Fernández Suárez, N., Núñez, J.C. y Tuero, E. (2011). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. *Perspectiva educacional*, 50(1), 1-30.
- De Dios, M. J. y Montero, I. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 188-196.

- De la Fuente-Arias, J. y Martínez-Vicente, J. M. (2000). La Autorregulación del Aprendizaje a través del Programa Pro&Regula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 154-169.
- Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional de la Comunidad de Castilla y León, BOCyL núm. 50 § 12032018-2 (2018).
- Díaz, K. Cavero, O. Indacochea, L., Rivera, D. y Vallejo, R. (2017). La autorregulación y la disciplina escolar en los estudiantes de Bachillerato. *Augusto Guzzo Revista Académica*, 1(20), 61-72. doi: 10.22287/ag.v1i20.564
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 1(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Ejubović, A. & Puška, A. (2019). Impact of the self-regulated learning on academic performance and satisfaction of students in the online environment. *Knowledge Management & E-learning*, 11(3), 345-363. Recuperado de: <https://www.eric.ed.gov/?q=academic+performance&ft=on&pg=2&id=EJ1245731>
- Escamilla Pérez, M. A. y Heredia Escorza, Y. (2019). Autodirección, habilidades de pensamiento y rendimiento académico en estudiantes normalistas. *Diálogos sobre Educación*, 10(19), 1-21. Doi: [10.32870/dse.v0i19.492](https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.492)
- Fernández Alba, E. (2013). *Modelo de intervención para la mejora de las competencias de autorregulación del aprendizaje de estudiantes*. (Tesis doctoral. Universidad de Oviedo, Asturias). Recuperado de: [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/20377/2/TD\\_EstrellaFernandezAlba.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/20377/2/TD_EstrellaFernandezAlba.pdf)
- Fuentes, J. L., Soria, M. y Torrano, F. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00160.pdf>
- Full Perception (2017, septiembre 27), La motivación. Cómo motivarse a uno mismo [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=haSDDcvjn3k>
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2) 231-250.
- Gaxiola Romero, J. C., Gaxiola Villa, E. y González Lugo, S. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico en bachilleres. *Revista colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703121>
- González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Martínez, S., Rosário, P. y Valle, A. (2009). Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias

- cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 31-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3113437>
- González Torres, M. C. y Torrano Montalvo, F. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33.
- Llorens Largo, F. (prod). (2020). *Aprendizaje no presencial de emergencia*. [Vídeo]. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/105654#vpreview>
- Martínez Guerrero, J. I. y Pool Cebrián, W. J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/551/810>
- Mazzarella, C. (2008). Desarrollo de habilidades Metacognitivas con el uso de las TIC. *Investigación y postgrado*, 23(2), 175-204. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3006962>
- Mera Constante, M. A. y Amores Guevara, P. R. (2017). Estilos de aprendizaje y sistemas de representación mental de la información. *Revista publicando. Revista interdisciplinar de Ciencias Sociales*, 4(12), 181-196. Recuperado de: [https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/651/pdf\\_457](https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/651/pdf_457)
- Muria Vila, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles educativos*, (65). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206508.pdf>
- Navea Martín, A. y Suárez Riveiro, J. M. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(2), 115-121. doi: [10.1016/j.pse.2016.08.001](https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001)
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción de conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (2), 1-16. Recuperado de: [https://www.um.es/ead/red/M2/conferencia\\_onrubia.pdf](https://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf)
- Orden/365/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo en la Comunidad de Castilla y León, BOE núm. 86 (2015). Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/bachillerato-quieres-estudiar/bachillerato-regimen-diurno/bachillerato-ordinario/normativa>
- Orientación Andújar. (2014). *Orientación Andújar. Recursos educativos accesibles y gratuitos Test para identificar el estilo de aprendizaje VAK*. Recuperado de: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/09/TEST-ESTILO-DEAPRENDIZAJES.pdf>
- Orientación Andújar. (2017). *Orientación Andújar. Recursos educativos accesibles y gratuitos. Ejercicios para trabajar la memoria*. Recuperado de:

<https://www.orientacionandujar.es/2017/06/12/ejercicios-trabajar-la-memoria-2/ejercicios-para-trabajar-la-memoria-3/>

- Palomar Vereza, C. (2012). Bauman, Z. (2007). Los restos de la educación en la modernidad líquida. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 3(5), 1-4. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5534/553457065011.pdf>
- Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, (82), 33-40. Recuperado de: <http://stelar.edc.org/sites/stelar.edc.org/files/MSLQ.pdf>
- Rodríguez Fuentes (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O. (Tesis doctoral. Universidad de A Coruña, Galicia) Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5669>
- Ruiz Lázaro, J. P. (s.f.) *Taller-Mindfulness en niños y adolescentes*. Alcalá de Henares (Madrid). Recuperado 29 2020 de: [https://www.aepap.org/sites/default/files/115.215.mindfulness\\_en\\_ninos\\_y\\_adolescent\\_es.pdf](https://www.aepap.org/sites/default/files/115.215.mindfulness_en_ninos_y_adolescent_es.pdf)
- Santos, D. (Locutor). (2020, abril 9). *Píldoras de educación: Educación en tiempos de coronavirus: mesa redonda* [Podcast de audio]. Recuperado de: <https://www.pildorasdeeducacion.com/podcast/40>
- Valenzuela M. A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educación y Pesquisa*, (45), 1-20. doi: 10.1590/S1678-4634201945187571
- Vanessa, J. (2012). *Efecto del sexo, el nivel educativo de los padres, el aprendizaje autorregulado, la motivación al logro y la motivación académica sobre el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello*. (Tesis doctoral. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas). Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS4115.pdf>
- Zimmerman, B. J., & Martínez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.284



## Artículo VIII. Anexos.

### Anexo I. Tríptico informativo sobre Aprendizaje autorregulado. Sesión I.

# Aprendizaje autorregulado o Habilidades de autorregulación

## ¿Qué es?

Se trata de un término utilizado indistintamente, es decir, que tiene el mismo significado.

Es el proceso que integra recursos, contenidos y formaciones tanto afectivo-motivacionales como de carácter cognitivo e intelectual que interrelacionan de forma flexible para generar el comportamiento correspondiente con unos objetivos y metas previamente marcados.

Se trata del control flexible que los estudiantes tienen sobre su cognición, comportamiento, emociones y motivaciones y que utilizan para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos frente a una tarea.

Por tanto, el aprendizaje autorregulado se compone de dos tipos de estrategias (y varios procesos): las estrategias cognitivo-motivacionales y las estrategias afectivo-motivacionales.

## HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN.

1. *Habilidades cognitivas y metacognitivas:* Son las habilidades necesarias para realizar una tarea y entender cómo se realiza ésta a nivel cognitivo.
2. *Habilidades afectivo-motivacionales:* el involucramiento personal de los estudiantes en el aprendizaje.



**PROGRAMA  
AUTORREGULA-2**

**Procesos involucrados en las distintas habilidades.**

**Regulación metacognitiva:**

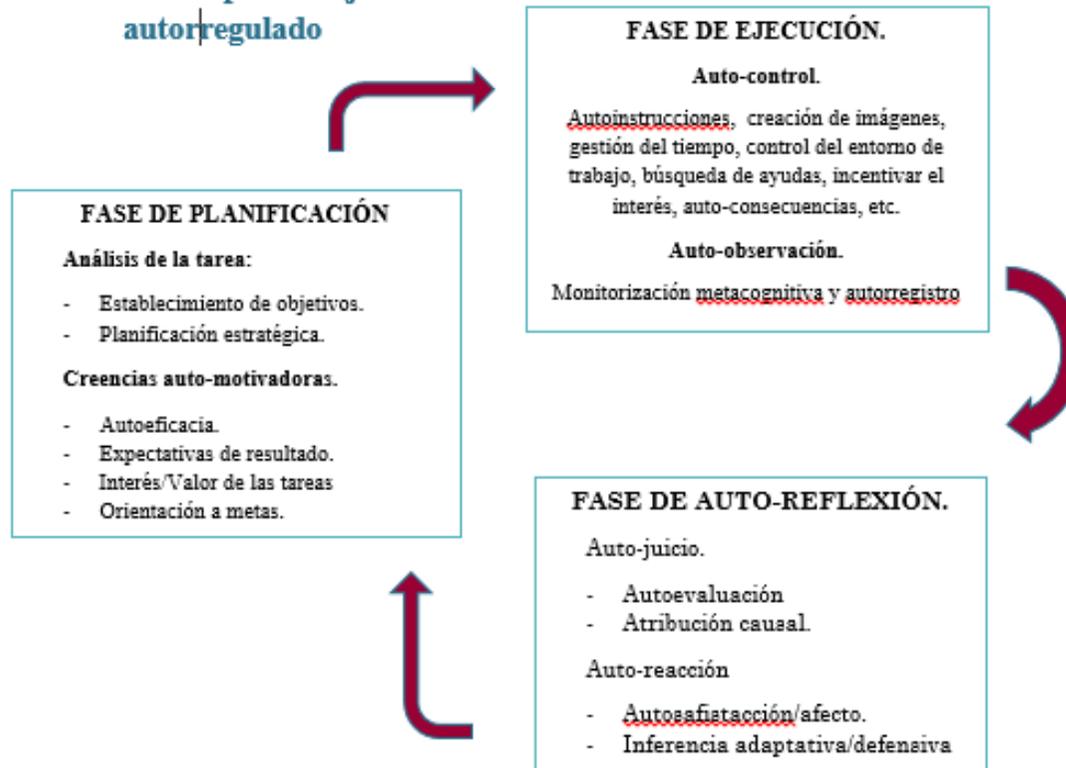
- Planificación (establecimiento de metas)
- Monitorización.
- Regulación.
- Gestión del tiempo y ambiente de estudio.

**Regulación afectivo-motivacional:**

- Valor otorgado a las tareas.
- Autoeficacia para el aprendizaje y ejecución académica.
- Ansiedad ante las evaluaciones.



**Fases del aprendizaje autorregulado**



“Cuéntame y olvido. Enséñame y recuerdo. Involúcrame y aprendo” Franklin, B.

**Anexo II. Cuestionario de puntos fuertes y débiles en el aprendizaje. Actividad 2 Sesión II.** Adaptado de: Colegio Santa María Del Naranco. Actividades 2º Bachillerato: “7. Puntos fuertes y débiles”.

A continuación se presenta un pequeño cuestionario relacionado con el proceso de aprendizaje. Por favor, conteste “SI” o “NO” a las siguientes preguntas y afirmaciones en función de cómo estas se ajusten a su realidad.

Las respuestas a este cuestionario se utilizarán únicamente como parte de este y los resultados no serán utilizados con ningún fin más allá de poder llevar a cabo la actividad de la forma más satisfactoria posible, por lo que le pedimos que responda a las preguntas con sinceridad.

Muchas gracias por su colaboración.

	SÍ	NO
1. ¿Tienes fuerza de voluntad para ponerte a realizar las tareas?		
2. ¿Planificas cómo vas a abordar la tarea? (por ejemplo, primero leyendo todo y después señalando lo importante; haciendo un esquema; anotando las cosas importantes; etc.)		
3. ¿Eres capaz de organizar tu tiempo en relación con las tareas que tienes?		
4. ¿Cumples ese tiempo?		
5. ¿Dedicas al estudio un tiempo fijo cada día?		
6. ¿Utilizas internet cuándo dudas sobre algo?		
7. ¿Consultas a otras personas sobre cosas que no sabes hacer o no entiendes?		
8. ¿Consultas a tus compañeros o al profesor?		
9. ¿Tomas apuntes de las explicaciones del profesor?		
10. ¿Haces una primera lectura de la lección antes de estudiarla?		
11. ¿Subrayas las ideas más importantes?		
12. ¿Realizas resúmenes del temario?		
13. ¿Realizas esquemas de los temas?		
14. Una vez has estudiado un tema, ¿lo repasas antes del examen?		
15. Cuando empiezas a estudiar, ¿te concentras con facilidad?		
16. ¿Piensas que no serás capaz de abordar una tarea?		

<b>17. ¿Anticipas el resultado de un examen o un trabajo antes de empezar a realizarlo? (por ejemplo, creer que sacarás buena o mala nota, que no llegarás a tiempo de estudiarlo, etc.)</b>		
<b>18. ¿Tienes sensación de agobio o estrés ante cuestiones académicas?</b>		
<b>19. ¿Te frustras pensando en cómo podrían ser las cosas para que fuera mejor? (por ejemplo que entrasen menos temas en el examen, que el temario fuera más corto, que la práctica llevase menos tiempo, etc.)</b>		
<b>20. ¿Eres capaz de relajarte de forma autónoma cuando te encuentras estresado?</b>		
<b>21. ¿Utilizas tu estrés de forma positiva para activarte a realizar las tareas académicas?</b>		

**Anexo III. Matriz DAFO (actividad 2 Sesión II).** Adaptado de Colegio Santa María Del Naranco. Actividades 2° Bachillerato: “7. Puntos fuertes y débiles”.

Valora, en relación con las afirmaciones del cuestionario realizado anteriormente, tus fortalezas y debilidades respecto a los procesos de aprendizaje:

<b>MIS PUNTOS FUERTES</b>	<b>MIS PUNTOS DÉBILES</b>
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

Acciones que puedo llevar a cabo para mejorar mis puntos débiles:

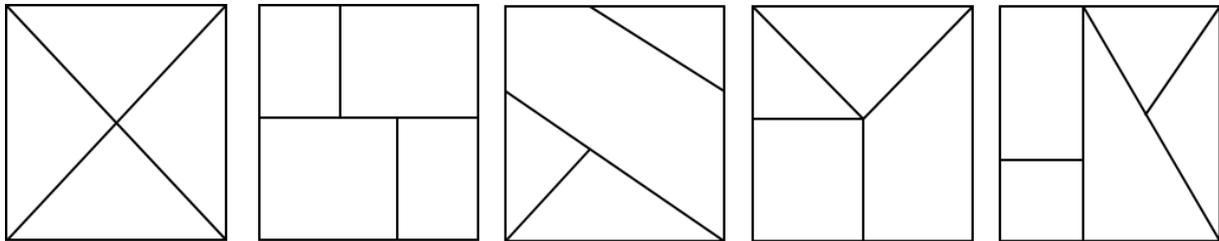
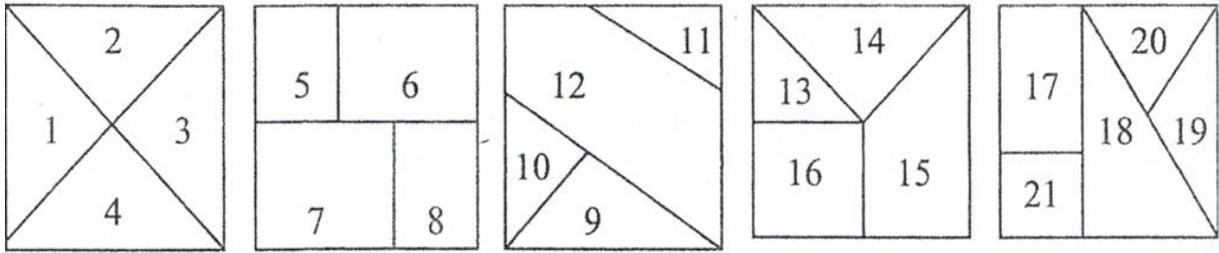
- ✓
- ✓
- ✓
- ✓

**Anexo IV. Ficha de registro (actividad 1 Sesión III).**

**FICHA DE REGISTRO.**

**Observa a tus compañeros/as y anota las cosas que más llamen tu atención sobre su comportamiento.**

**Anexo V. Actividad de los cuadrados, Sesión III.**



**Anexo VI. Ejemplo de esquema de evitación de la ansiedad, Sesión III.** Extraído de: El círculo vicioso de la ansiedad. ¿Qué es la ansiedad? Causas y síntomas. Psicologíaclínica.net (s.f.).



**Anexo VII. Síntomas de la ansiedad. Sesión III.**

<b>TAQUICARDIA</b>	<b>TEMBLORES/ INQUIETUD</b>	<b>SENTIMIENTO DE CULPA</b>
<b>DIFICULTAD PARA CONCILIAR EL SUEÑO</b>	<b>DELIRIOS</b>	<b>SUDORACIÓN /ESCALOFRÍO</b>
<b>DOLOR EN EL PECHO</b>	<b>FATIGA/ CANSANCIO</b>	<b>NO HABLAR CON FLUIDEZ</b>
<b>FIEBRE</b>	<b>SED Y GANAS DE ORINAR</b>	<b>IEDO O PÁNICO</b>
<b>SENSACIÓN DE IRREALIDAD</b>	<b>NÁUSEAS/ MAREO</b>	<b>PÉRDIDA DE PESO</b>
<b>PÉRDIDA DE APETITO</b>	<b>TOS</b>	<b>HORMIGUEO/ ENTUMECIMIENTO</b>

<b>SEQUEDAD DE BOCA</b>	<b>ALUCINACIONES</b>	<b>DIFICULTAD DE ATENCIÓN</b>
<b>DIFICULTAD DE MEMORIA</b>	<b>RIGIDEZ DE IDEAS</b>	<b>DIFICULTAD DE CONCENTRACIÓN</b>
<b>INTOLERANCIA A LA INCERTIDUMBRE</b>	<b>TENSIÓN MUSCULAR</b>	<b>MOVIMIENTOS CORPORALES ESTEREOTIPADOS</b>
<b>HIPERVIGILANCIA/ ALERTA</b>	<b>PIEL PÁLIDA</b>	<b>DOLOR DE GARGANTA</b>

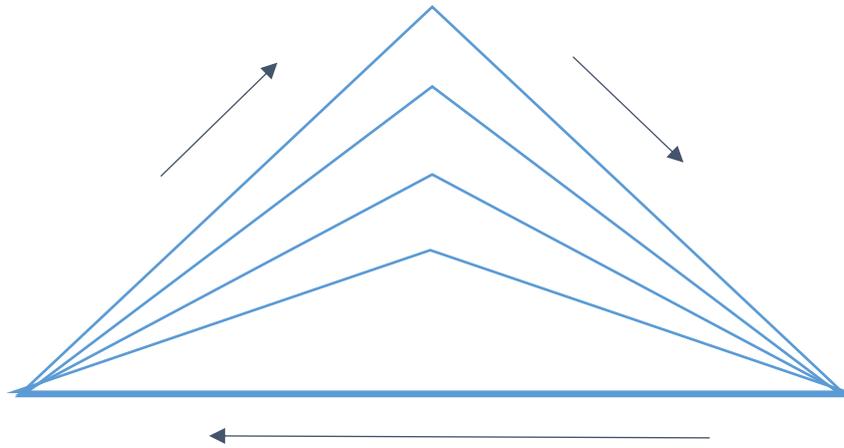
### **Anexo VIII. Técnica de respiración (actividad 3, Sesión III).**

*La persona encargada de llevar a cabo esta actividad deberá seguir las indicaciones que se recogen a continuación, explicando tal y como se indica en la técnica y haciéndola al mismo tiempo.*

1. Siéntese en una silla cómoda o acuéstese boca arriba con una almohada debajo de su cabeza. Asegúrese de que su espalda esté apoyada.
2. Coloque una de sus manos sobre su pecho y la otra sobre su abdomen
3. Inhale lentamente a través de su nariz. Cuente hasta 2. A medida que inhala, su abdomen debe levantar su mano. Su pecho debe mantenerse quieto.
4. Expulse aire lentamente con sus labios juntos (casi cerrados). Cuente hasta 4. A medida que expulsa el aire debe sentir que su estómago se hunde.
  - Observe que al inhalar cuenta hasta 2 y cuando expulsa el aire cuenta hasta 4, es decir, la exhalación debe ser del doble de tiempo que la inhalación. Esto le ayuda a mantener su respiración lenta y pareja.

Practique esta técnica de respiración durante 5 a 10 minutos al principio. Trate de hacerlo de 3 a 4 veces al día. Luego aumente la cantidad de tiempo y la frecuencia de la práctica.

**Anexo IV. Técnica de respiración del triángulo. Sesión III.**



**Anexo X. Prueba de dibujos y palabras. Sesión IV.** Adaptado de: Orientación Andújar (2017). *Ejercicios para trabajar la memoria.*



Flexo



Gafas de sol



Pintura



Lápiz



Pelota



Trébol



Semáforo



Perro



Nube



Zapatos



Taza



Rana



Silla



Payaso



Guantes

**Anexo XI. Test de Estilo de aprendizaje (Modelo PNL). Sesión IV.** Extraído de: Test para identificar el estilo de aprendizaje VAK. Test de estilos de aprendizaje. Orientación Andújar, (2014).



## TEST ESTILO DE APRENDIZAJE (MODELO PNL)

**INSTRUCCIONES: Elige una opción con la que más te identifiques de cada una de las preguntas y márcala con una X**

1. ¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?
  - a) Escuchar música
  - b) Ver películas
  - c) Bailar con buena música
2. ¿Qué programa de televisión prefieres?
  - a) Reportajes de descubrimientos y lugares
  - b) Cómic y de entretenimiento
  - c) Noticias del mundo
3. Cuando conversas con otra persona, tú:
  - a) La escuchas atentamente
  - b) La observas
  - c) Tiendes a tocarla
4. Si pudieras adquirir uno de los siguientes artículos, ¿cuál elegirías?
  - a) Un jacuzzi
  - b) Un estéreo
  - c) Un televisor
5. ¿Qué prefieres hacer un sábado por la tarde?
  - a) Quedarte en casa
  - b) Ir a un concierto
  - c) Ir al cine
6. ¿Qué tipo de exámenes se te facilitan más?
  - a) Examen oral
  - b) Examen escrito
  - c) Examen de opción múltiple
7. ¿Cómo te orientas más fácilmente?
  - a) Mediante el uso de un mapa
  - b) Pidiendo indicaciones
  - c) A través de la intuición
8. ¿En qué prefieres ocupar tu tiempo en un lugar de descanso?
  - a) Pensar
  - b) Caminar por los alrededores
  - c) Descansar
9. ¿Qué te halaga más?
  - a) Que te digan que tienes buen aspecto
  - b) Que te digan que tienes un trato muy agradable
  - c) Que te digan que tienes una conversación interesante
10. ¿Cuál de estos ambientes te atrae más?
  - a) Uno en el que se sienta un clima agradable
  - b) Uno en el que se escuchan las olas del mar
  - c) Uno con una hermosa vista al océano
11. ¿De qué manera se te facilita aprender algo?
  - a) Repitiendo en voz alta
  - b) Escribiéndolo varias veces
  - c) Relacionándolo con algo divertido
12. ¿A qué evento preferirías asistir?
  - a) A una reunión social
  - b) A una exposición de arte
  - c) A una conferencia
13. ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?
  - a) Por la sinceridad en su voz
  - b) Por la forma de estrecharte la mano
  - c) Por su aspecto
14. ¿Cómo te consideras?
  - a) Atlético
  - b) Intelectual
  - c) Sociable
15. ¿Qué tipo de películas te gustan más?
  - a) Clásicas
  - b) De acción
  - c) De amor
16. ¿Cómo prefieres mantenerte en contacto con otra persona?
  - a) por correo electrónico
  - b) Tomando un café juntos
  - c) Por teléfono
17. ¿Cuál de las siguientes frases se identifican más contigo?
  - a) Me gusta que mi coche se sienta bien al conducirlo
  - b) Percibo hasta el mas ligero ruido que hace mi coche
  - c) Es importante que mi coche esté limpio por fuera y por dentro
18. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu novia o novio?
  - a) Conversando
  - b) Acariciándose
  - c) Mirando algo juntos
19. Si no encuentras las llaves en una bolsa
  - a) La buscas mirando
  - b) Sacudes la bolsa para oír el ruido
  - c) Buscas al tacto
20. Cuando tratas de recordar algo, ¿cómo lo haces?
  - a) A través de imágenes
  - b) A través de emociones
  - c) A través de sonidos



## TEST ESTILO DE APRENDIZAJE (MODELO PNL)

21. Si tuvieras dinero, ¿qué harías?
- a) Comprar una casa
  - b) Viajar y conocer el mundo
  - c) Adquirir un estudio de grabación
22. ¿Con qué frase te identificas más?
- a) Reconozco a las personas por su voz
  - b) No recuerdo el aspecto de la gente
  - c) Recuerdo el aspecto de alguien, pero no su nombre
23. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?
- a) Algunos buenos libros
  - b) Un radio portátil de alta frecuencia
  - c) Golosinas y comida enlatada
24. ¿Cuál de los siguientes entretenimientos prefieres?
- a) Tocar un instrumento musical
  - b) Sacar fotografías
  - c) Actividades manuales
25. ¿Cómo es tu forma de vestir?
- a) Impecable
  - b) Informal
  - c) Muy informal
26. ¿Qué es lo que más te gusta de una fogata nocturna?
- a) El calor del fuego y los bombones asados
  - b) El sonido del fuego quemando la leña
  - c) Mirar el fuego y las estrellas
27. ¿Cómo se te facilita entender algo?
- a) Cuando te lo explican verbalmente
  - b) Cuando utilizan medios visuales
  - c) Cuando se realiza a través de alguna actividad
28. ¿Por qué te distingues?
- a) Por tener una gran intuición
  - b) Por ser un buen conversador
  - c) Por ser un buen observador
29. ¿Qué es lo que más disfrutas de un amanecer?
- a) La emoción de vivir un nuevo día
  - b) Las tonalidades del cielo
  - c) El canto de las aves
30. Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?
- a) Un gran médico
  - b) Un gran músico
  - c) Un gran pintor
31. Cuando eliges tu ropa, ¿qué es lo más importante para ti?
- a) Que sea adecuada
  - b) Que luzca bien
  - c) Que sea cómoda
32. ¿Qué es lo que más disfrutas de una habitación?
- a) Que sea silenciosa
  - b) Que sea confortable
  - c) Que esté limpia y ordenada
33. ¿Qué es más sexy para ti?
- a) Una iluminación tenue
  - b) El perfume
  - c) Cierta tipo de música
34. ¿A qué tipo de espectáculo preferirías asistir?
- a) A un concierto de música
  - b) A un espectáculo de magia
  - c) A una muestra gastronómica
35. ¿Qué te atrae más de una persona?
- a) Su trato y forma de ser
  - b) Su aspecto físico
  - c) Su conversación
36. Cuando vas de compras, ¿en dónde pasas mucho tiempo?
- a) En una librería
  - b) En una perfumería
  - c) En una tienda de discos
37. ¿Cuáles tu idea de una noche romántica?
- a) A la luz de las velas
  - b) Con música romántica
  - c) Bailando tranquilamente
38. ¿Qué es lo que más disfrutas de viajar?
- a) Conocer personas y hacer nuevos amigos
  - b) Conocer lugares nuevos
  - c) Aprender sobre otras costumbres
39. Cuando estás en la ciudad, ¿qué es lo que más hechas de menos del campo?
- a) El aire limpio y refrescante
  - b) Los paisajes
  - c) La tranquilidad
40. Si te ofrecieran uno de los siguientes empleos, ¿cuál elegirías?
- a) Director de una estación de radio
  - b) Director de un club deportivo
  - c) Director de una revista

Referencia: De la Parra Paz, Eric, Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL, Ed. Grijalbo, México, 2004, págs. 88-95 1 00 DGB/DCA/12-2004

### EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Marca la respuesta que elegiste para cada una de las preguntas y al final suma verticalmente la cantidad de marcas por columna.

Nº DE PREGUNTA	VISUAL	AUDITIVO	CINESTÉSICO
1.	B	A	C
2.	A	C	B
3.	B	A	C
4.	C	B	A
5.	C	B	A
6.	B	A	C
7.	A	B	C
8.	B	A	C
9.	A	C	B
10.	C	B	A
11.	B	A	C
12.	B	C	A
13.	C	A	B
14.	A	B	C
15.	B	A	C
16.	A	C	B
17.	C	B	A
18.	C	A	B
19.	A	B	C
20.	A	C	B
21.	B	C	A
22.	C	A	B
23.	A	B	C
24.	B	A	C
25.	A	B	C
26.	C	B	A
27.	B	A	C
28.	C	B	A
29.	B	C	A
30.	C	B	A
31.	B	A	C
32.	C	A	B
33.	A	C	B
34.	B	A	C
35.	B	C	A
36.	A	C	B
37.	A	B	C
38.	B	C	A
39.	B	C	A
40.	C	A	B
<b>TOTAL</b>			

El total te permite identificar qué canal perceptual es predominante, según el número de respuestas que elegiste en el cuestionario.

**Anexo XII. Cuestionario de reflexión sobre cómo nos enfrentamos a un examen. Sesión V.**

Adaptado de: Colegio Santa María Del Naranco. Actividades 2º Bachillerato: “7. Puntos fuertes y débiles”.

A continuación se presenta un cuestionario relacionado con el afrontamiento de exámenes. El cuestionario está compuesto por una serie de ítems a los que deberá responder marcando con una X la opción que más se ajuste a su realidad y en base a una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: “nunca”, “casi nunca”, “a veces”, “casi siempre” y “siempre”.

Se trata de un cuestionario de autorreflexión de su propia práctica, por lo que es importante que piense cada una de las preguntas y la respuesta y conteste con sinceridad.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
<b>Antes del examen</b>					
1. ¿Preparas los contenidos del mismo con tiempo suficiente?					
2. ¿Duermes al menos 8 horas?					
3. ¿Comes de manera saludable y te mantienes hidratado?					
4. Justo antes de comenzar un examen, ¿repasas los contenidos?					
5. ¿Comentas con tus compañeros algo relacionado con el temario justo antes de comenzar el examen?					
6. ¿Necesitas relajarte de alguna manera?					
7. ¿Utilizas algún método para calmar la ansiedad justo antes de comenzar el examen? (por ejemplo tomando alguna infusión o realizando alguna técnica rápida de relajación)					

Al comenzar el examen					
8. ¿Tienes pensamientos negativos? (por ejemplo que no te saldrá bien, que no has estudiado suficiente...)					
9. ¿Realizas una lectura detenida de cada una de las preguntas del examen?					
10. ¿Tienes en cuenta el tiempo del que dispones para realizarlo y las preguntas que debes contestar?					
Después del examen					
11. ¿Piensas en cómo lo has hecho y lo comentas con el resto de compañeros?					
12. ¿Revisas los apuntes para comprobar qué has respondido bien o mal?					
13. ¿Te tomas un tiempo de descanso antes de empezar a preparar el siguiente examen? (viendo una serie, leyendo un libro que nos guste, dando un paseo con tus amigos...)					

**¿Has descubierto algún comportamiento que haces frente a los exámenes de las que no eras lo suficientemente consciente? ¿Crees que son positivas o negativas a la hora de enfrentarte a los mismos?**

**Anexo XVIII. Consejos para enfrentarse a un examen. Sesión V.** Adaptado de: Academia AVEFOR. Consejos para hacer el examen de ingreso GC.

#### **Los días previos al examen:**

- No intentes comprobar si recuerdas todos los temas, antes del examen tu mente está en tensión; ya no puedes reforzar tu memoria, así que concéntrate en mantener el control.
- Ve dedicando, progresivamente, menos horas diarias al estudio y la concentración. Si lo haces de un día para otro se disparará tu nivel de estrés.
- Asegúrate de estar en plena forma física y mental. Debes dormir bien, comer bien y descansar lo suficiente antes del examen.
- No dejes todo para el último momento, si lo haces, no le das tiempo a la memoria para asentar la información que recibe; nuestra memoria necesita reposo y el recuerdo será más fácil si existe orden.
- Practica ejercicios de motivación y relajación

#### **La tarde/noche anterior al examen:**

- Asegúrate de haber metido en tu mochila/cartera tu D.N.I.
- Prepara los bolígrafos que vayas a utilizar ¿Escriben? Lleva además un par de ellos o tres por si alguna fallase o se quedase sin tinta.
- Lleva un reloj (mejor no digital para evitar suspicacias). No siempre hay reloj en las aulas de examen y es mejor tener el tiempo controlado para evitar sorpresas.
- Si tienes que desplazarte comprueba lo que se tarda dependiendo de tu medio de transporte. Asegúrate del horario de transporte público.
- Prepara algo de comer y beber para los momentos de descanso (agua, una infusión que te relaje, un batido, algo de fruta...).

#### **El día del examen antes de salir de casa:**

- Sal con tiempo suficiente. Si vas en coche, prevé que puede haber problemas de aparcamiento.
- No está de más preparar un analgésico suave para el caso de que la tensión te produzca dolor de cabeza, Si crees que va a ser necesario no esperes a tomártelo cuando te encuentres mal, úsalo después de practicar el ejercicio de relajación rápido.

#### **Una vez en la sede de examen:**

- Busca tu aula (normalmente estará bien señalizada).
- Procura destensarte. Practica las técnicas de relajación.
- No hables del examen o de dudas de última hora con los compañeros, te parecerá que no recuerdas nada y aumentarán tus nervios.
- Ten localizado un aseo y la cafetería por si necesitas uno u otra durante el tiempo de descanso.

### Una vez en el aula:

- Elige, si puedes, un lugar tranquilo para realizar el examen. Evita los pasillos o puertas y también aquellos compañeros que por su comportamiento nervioso previo creas que te pueden distraer.
- Usa los minutos desde que entras para hacer una relajación rápida. Habrá ruidos, bolis que caen, gente que tamborilea con el boli, carraspea o se agita en la silla. Olvídalo y empieza a concentrarte.
- Se te explicará claramente cómo se desarrollan las pruebas, cómo se debe proceder con la hoja de respuesta, etc. Todo explicado para que lo pueda entender todo el mundo.

### Una vez comenzado el examen:

Tan importante como ir preparado, o preparada, es leer bien las preguntas que se plantean y la forma en la que debes contestarla.

En un examen tipo test lee e intenta comprender el enunciado antes de mirar las alternativas y de elegir una. No te saltes ninguna palabra por leer rápido. Asegúrate de si te piden que señales la correcta o la incorrecta.

Aunque creas que sabes la respuesta correcta, no contestes sin leer el resto de opciones. ¡No intentes adivinar o saltes alguna solo por ganar unos segundos! Es importante leer todas las alternativas.

### Ejercicios de motivación y relajación:

- **Control de los pensamientos negativos.**  
Para relajarte necesitas cambiar el foco de atención. Esta estrategia se basa en el hecho de que concentrarse en exceso en la nota que se necesita o se cree merecer. En este caso, el mejor modo de optimizar el rendimiento es centrarse en la tarea que estamos realizando. Hay que pensar en algo alternativo, por ejemplo, respecto al trabajo que ya se ha realizado o concentrándose en algún pensamiento que nos resulte muy agradable. Por ejemplo, imagina cómo te vas a sentir viendo tu nombre en la lista de aprobados/admitidos; o llegando el primer día al sitio donde quieres. Lo importante es sustituir el pensamiento que nos provoca ese malestar por otro alternativo que no genere tensión.
- **Relajación y respiración profundas. (Ejercicio de 5-10 minutos)**  
Son dos estrategias de autocontrol muy útiles para mantener la tranquilidad ante una situación estresante.
  1. Toma aire, lenta y profundamente, por la nariz y hazlo llegar hasta el abdomen. Lo notarás porque la barriga se endurece.
  2. Mantén el aire durante cinco segundos y a continuación expúlsalo por la boca haciendo un ruido suave y relajante, como si soplaras un poco.
  3. Realiza varias respiraciones largas, lentas y profundas que eleven y desciendan el abdomen. Concéntrate en la sensación de tranquilidad que te proporciona la respiración a medida que te vas relajando cada vez más, durante 5 o 10 minutos.

- **Relajación rápida. Ideal para el momento previo al examen (ejercicio de 30-40 segundos).**
  1. Cierra los ojos y respira profundamente de una manera cómoda, y deja salir el aire, despacio y tranquilamente. Al tiempo que expulsas el aire piensa “relájate” y siente que la tensión sale de tu cuerpo.
  2. Mientras te relajas durante la respiración profunda, deja que tus brazos caigan a lo largo de tu cuerpo. Imagina que la tensión está saliendo por la punta de los dedos.
  3. Flexiona y relaja varias veces los músculos de tus dedos para provocar la circulación de la sangre.
  4. Cambia la posición de tu cuerpo suavemente para permitir que fluya más sangre por tus muslos, nalgas y espalda. Haz los movimientos lenta y suavemente de manera que cuando lo hagas antes del examen (o durante, si te encuentras muy nervioso entre prueba y prueba) no molestes a tus compañeros.
  5. Estira los brazos, piernas y espalda.
  6. Toma otra vez aire suave y profundamente y piensa otra vez “relájate” al tiempo que sale el aire.

Es muy importante que hagas estos ejercicios rápidos antes del examen y entre una y otra prueba.

**Anexo XIV. Sobre nº 1 de técnicas de estudio. Actividad 2, Sesión V.**

**EL ABECEDARIO**

**Desarrollo:** se trata de completar, con las palabras clave de cada uno de los temas a estudiar, cada una de las letras del abecedario.

**Objetivo:** poder tener a golpe de vista las palabras más importantes de un tema y facilitar así su repaso y su desarrollo.

**Apunte:** Puede utilizarse en vez del abecedario con nombres y apellidos (por ejemplo nuestro nombre, el de una persona que apreciemos, etc.)

**Ejemplo:**

	TEMA
A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
Ñ	
O	
P	
Q	
R	
S	
T	
U	
V	
W	
X	
Y	
Z	

**Anexo XV. Sobre nº 2 de técnicas de estudio. Actividad 2, Sesión V.**

**FÓRMULAS**

**Desarrollo:** en una tabla de dos columnas se deben reflejar: en la primera, las fórmulas a aprender y, en la segunda, la utilidad de dicha fórmula. Cada fila irá remarcada de un color diferente pero con la misma gama de colores, siendo la fórmula subrayada con un color más fuerte y su función de un color de la misma gama pero más claro.

**Objetivo:** poder resumir todas las fórmulas de una materia o tema de una forma simple y visual que nos permita tener todos estos elementos recogidos en poco espacio.

**Apunte:** puedes realizar la tabla a ordenador, pero es aconsejable que la completes y realices el subrayado tú mismo a mano y con los colores que tengas y más te gusten

**Ejemplo:**

Fórmula	¿Para qué sirve?
$A = \pi r^2$	Calcular el área del círculo.
$\lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n = e$	Calcular el límite de un número.

**Anexo XVI. Sobre nº 3 de técnicas de estudio. Actividad 2, Sesión V.**

**PALABRAS CLAVE.**

**Desarrollo:** en un folio dibujaremos una serie de columnas, cada una de ellas correspondiente a un tema, y en estas columnas anotaremos 10 palabras clave de cada uno de las temas.

**Objetivo:** ordenar las palabras más importantes de los distintos temas a estudiar para poder clarificar el contenido de cada tema y tener todo este contenido de una manera simplificada.

**Apunte:** si subrayamos los temas de un color específico, podemos subrayar el borde de cada tema en la tabla con ese mismo color.

Además, también podemos realizar la tabla apaisada para que nos quepan más temas en un solo folio.

**Ejemplo:**

TEMA 1	TEMA 2	TEMA 3	TEMA 4

**Anexo XVII. Sobre nº 4 de técnicas de estudio. Actividad 2, Sesión V.**

**PLANIFICACIÓN**

**Desarrollo:** una de las mejores técnicas de estudio es la organización del tiempo, siempre adaptado a las situaciones particulares de cada uno. Puede ser un horario diario, semanal, mensual, con las tareas a realizar, etc., sólo hay que encontrar el que más encaje con nosotros y nuestras circunstancias.

**Objetivo:** marcar unos horarios de trabajo reflejando el tiempo que tenemos y la actividad a realizar para poder planificar y optimizar nuestro tiempo.

**Ejemplos:**

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
15:00-16:00					
16:00-17:00					
17:00-18:00					
18:00-18:30	<b>Descanso</b>				
18:30-19:30					
19:30-20:30					
20:30-21:30					

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
<b>Mañana</b>						
<b>Mediodía</b>						
<b>Tarde</b>						

**Anexo XVIII. Sobre nº 5 de técnicas de estudio. Actividad 2, Sesión V.**

**PLANIFICACIÓN**

**Desarrollo:** organizar nuestro tiempo es una de las técnicas más útiles y diversas que podemos encontrar, y que debe adaptarse a nuestras circunstancias particulares. Esta planificación puede ser muy diversa: un horario diario, semanal, mensual, con las tareas a realizar, el tiempo que tardamos o del que disponemos, etc., sólo hay que encontrar el que más encaje con nosotros y nuestras circunstancias.

**Objetivo:** Planificar y organizar nuestras tareas para optimizar los tiempos de trabajo y estudio y ser más eficientes.

**Apunte:** cada persona es diferente, por lo que debemos adaptar estas técnicas a las necesidades personales: puede que lo que le funcione a otra persona no nos funcione a nosotros.

**Ejemplo:**

¿Qué tengo que hacer?	¿Cuánto tardare?	¿Cuándo lo haré?	Fecha límite

**Anexo XIX. Sobre nº 6 de técnicas de estudio. Actividad 2, Sesión V.**

**TIPS PARA OPTIMIZAR EL ESTUDIO.**

**Desarrollo:** Existen numerosas técnicas de estudio, infinitas, pero también una serie de aportaciones que, si bien no son técnicas específicas como tal, nos ayudarán a mejorar la calidad de nuestro estudio.

**Objetivo:** Optimizar, a partir de algunas “ayudas” el tiempo y la calidad del estudio.

Tips:

1. **“Calentar” al cerebro.**

Igual que cuando vamos a hacer ejercicio, cuando vamos a estudiar debemos estimular el cerebro para un mejor rendimiento (una mayor concentración y motivación), y para ello existen diferentes técnicas. Una de ellas se trata de ir repitiendo el abecedario pero no de una forma automática. Empezaremos diciendo hasta la E, después repetimos hasta la F, repetimos hasta la G, y así sucesivamente:

Ejemplo: A, B, C, D, E.

A, B, C, D, E, F.

A, B, C, D, E, F, G.

.....

2. **“Alimentar al cerebro”.**

Como sabemos, el cerebro es un órgano más nuestro cuerpo y, como tal, debemos alimentarlo de forma específica. Para funcionar de forma correcta el cerebro necesita azúcar, glucosa, y por supuesto la forma de dársela debe ser natural.

Una de las mejores maneras de alimentar y estimular nuestro cerebro es con batidos naturales hechos con fruta (kiwi, plátano, manzana, naranja, fresas, etc.) y algún cereal (por ejemplo la avena); ¡¡¡Hay muchísimas posibilidades de combinación!!!

Para ello prepararemos nuestro batido (importante que sea un alimento “bebido” ya que la masticación necesita de mayor concentración, por lo que estaremos menos concentrados en estudiar y más en masticar), y nos lo iremos bebiendo poco a poco, de forma progresiva u conforme vayamos teniendo sed a la vez que estudiamos.

3. **Optimizar el estudio.**

El ser humano tiene una capacidad limitada de atención y concentración, y debemos tenerlo en cuenta a la hora de estudiar.

Para ello, una de las técnicas más utilizadas está relacionada con la gestión del tiempo, y es la técnica 45' – 5-10'. Se trata de mantenernos 45 minutos estudiando de manera continua y descansar unos 5-10 minutos, y volver a comenzar. De esta manera nos aseguramos que los 45 minutos de estudio son de calidad, hacemos un pequeño descanso que permita “desconectar” al cerebro, y volvemos a comenzar otros 45 minutos.

## Anexo XX. Situaciones para la actividad 2, Sesión VII.

### CASO 1.

Llega el final de curso y quieres presentarte a la EBAU. Tienes que presentarte de forma obligatoria a Lengua castellana y literatura, Matemáticas, Segunda lengua extranjera e Historia o filosofía, y además quieres presentarte a dos optativas más; y todo eso en dos semanas. Piensas que no te va a dar tiempo a estudiarte todo el temario entero y empiezas a agobiarte, te bloqueas y no sabes por dónde empezar, sólo ves una montaña de apuntes y el agobio es cada vez mayor.

### CASO 2.

El otro día, en clase, tuviste un problema con un profesor. Esa misma semana tienes un examen de su asignatura y lo llevas bastante bien, pero el mismo día del examen sin saber muy bien por qué no te encuentras demasiado bien, te da la sensación de no saberte nada y te bloqueas, por lo que sólo eres capaz de hacer algunos ejercicios del examen. Cuando el profesor os da la nota, tienes un 4 en el examen, y la media de la asignatura es de un 4'8, por lo que no podrías presentarte a la EBAU. Decides hablar con el profesor y te dice que esa es tu nota, que no va a modificarla y que no le gustó tu actitud con él en clase el otro día, algo que no llegas a entender.

### CASO 3

Tenéis que preparar un trabajo en grupo y una exposición para una asignatura. Para perder menos tiempo decidís repartir cada uno de los puntos entre los miembros del grupo, así como la presentación de los mismos. El día antes de entregar el trabajo te das cuenta que falta la parte de dos compañeros tuyos, tanto para el trabajo completo como para la presentación. Ya has hablado con ellos/as, pero argumentan que no han tenido tiempo, que están muy agobiados y que no saben cómo hacerlo, lo que te genera gran nerviosismo que hace que tengas un nudo en el estómago que no te permite centrarte en realizar la parte del trabajo que queda por hacer.

#### CASO 4

El profesor de Matemáticas ha mandado una serie de ejercicios para las vacaciones de Semana Santa con el fin de que no dejes su materia de lado, ya que tiene la experiencia de otros años de que los estudiantes no la repasan durante este periodo de vacaciones, y que se tendrá muy en cuenta las personas que no lo lleven hecho al comenzar el 2º trimestre, ya que repercutirá de forma negativa en su nota y, por tanto, en la media.

A la hora de ponerte a hacer los ejercicios te das cuenta de que no sabes resolverlos a pesar de haber aprobado su asignatura, ya que son bastante complicados. Intentas buscar las resoluciones en internet pero no vienes, y no sabes cómo hacerlo para no llevar los ejercicios sin hacer, pero si no encuentras la respuesta y no consigues entender los ejercicios para realizarlos, lo llevarás sin hacer y la media de tu expediente se verá afectada.

#### CASO 5

Te encuentras en la última semana de exámenes del curso y que quedan únicamente dos exámenes, el final de Lengua y Literatura y el final de Matemáticas. Sabes que te queda un último esfuerzo pero la situación te supera, te sientes ansioso y no eres capaz de concentrarte para estudiar a pesar de que en Matemáticas los ejercicios te salían bien hasta la semana pasada y en Lengua te queda repasar la mitad de los temas, pero tú mismo no eres capaz de verlo.

Empiezas a agobiarte y, por mucho que te has pasado el fin de semana delante de los libros, no has conseguido aprovechar el tiempo. Sientes como si tuvieras en el estómago algo, como una mariposa que revolotea sin parar por dentro y no te deja estudiar, y además sabes que si suspendes esos exámenes deberás ir a la recuperación y eso supondrá menos tiempo para poder estudiar para la EBAU y poder bajar esa nota que necesitas para entrar en la carrera que quieres.

**Anexo XXI. Frases de motivación para preparar en frascos para los estudiantes. Sesión IX.**

Indicaciones: recortar cada una de las frases por la línea discontinua e introducir en cada una en un frasco.

<p>Todo esfuerzo tiene su recompensa</p>
<p>El cambio que buscas empieza en tu cabeza</p>
<p>Todo supone una experiencia de aprendizaje, aprovéchala</p>
<p>El esfuerzo es la base del éxito</p>
<p>Márcate un objetivo y ve a por él</p>
<p>Puedes conseguir todo lo que te propongas</p>
<p>Lo que crees imposible solo cuesta un poco más</p>
<p>El final de una etapa es el principio de otra mejor</p>
<p>Nunca dejes de aprender, porque la vida nunca deja de enseñar</p>

**Anexo XXII. Cuestionario para la detección de necesidades del alumnado sobre habilidades de autorregulación.** Adaptado de: Pintrich y DeGroot (1990); y Ayala Flores, Martínez Arias y Yuste Hernández (2004). *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* y *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)*.

A continuación se presenta un cuestionario con varias opciones de respuesta desde “no me describe en absoluto” hasta “me describe totalmente”, en base a una serie de afirmaciones relacionadas con el ámbito académico.

El cuestionario es totalmente anónimo por lo que, por favor, conteste con total sinceridad.

Gracias por su colaboración.

	No me describe en absoluto	Me describe un poco	No estoy seguro	Me describe mucho	Me describe totalmente.
1. Prefiero que el contenido de las asignaturas sea desafiante y así poder aprender cosas nuevas.					
2. Si estudio de forma apropiada podré aprender los contenidos de las asignaturas.					
3. A la hora de presentar una tarea o examen pienso que mi desempeño es menos comparado con el resto de mis compañeros.					
4. Antes de comenzar a estudiar, pienso en las cosas que tendré que hacer para aprender.					
5. Cuando presento una tarea o un examen, pienso en las preguntas que no he podido contestar.					
6. Cuando presento una tarea o un examen, pienso en las consecuencias de un fracaso.					
7. Creo que mi nota general del curso será buena.					
8. Conseguir una buena nota este curso es lo más satisfactorio para mí ahora mismo.					

<b>9. No aprender el material o contenido de las distintas asignaturas es responsabilidad mía.</b>					
<b>10. Es importante para mí aprender el contenido de las asignaturas.</b>					
<b>11. Lo más importante para mí ahora es mejorar mi media, por lo que lo principal es conseguir una buena calificación en todas las asignaturas.</b>					
<b>12. Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones en esta asignatura y superar a mis compañeros/as.</b>					
<b>13. Confío en poder entender el material más complejo que me presenten los/as profesores/as.</b>					
<b>14. Si me esfuerzo lo suficiente, podré entender los contenidos de las diferentes asignaturas.</b>					
<b>15. Estoy muy interesado en aprender los contenidos de este curso.</b>					
<b>16. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes de cada una de las asignaturas.</b>					
<b>17. Creo que es útil aprender los contenidos del curso.</b>					
<b>18. Espero que mi desempeño en este curso sea bueno.</b>					
<b>19. Si no entiendo el contenido de una asignatura es porque no me esfuerzo lo suficiente.</b>					
<b>20. Siento angustia cuando tengo que realizar un examen o presentar una tarea.</b>					
<b>21. Quiero que mi rendimiento este curso sea bueno porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia y amigos.</b>					
<b>22. Considerando la dificultad del curso, a los/as profesores/as y mis habilidades; pienso que saldré airoso/a en el resultado final.</b>					
<b>23. Cuando estudio, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.</b>					

<b>24. Durante las explicaciones, con frecuencia se me escapan algunas cosas importantes porque estoy pensando en otras cosas.</b>					
<b>25. Cuando estudio las asignaturas, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a algún compañero o amigo.</b>					
<b>26. Normalmente estudio en un sitio donde pueda concentrarme.</b>					
<b>27. Tengo un espacio privado para estudiar.</b>					
<b>28. Cuando leo, elaboro preguntas para ayudarme a enfocar la lectura.</b>					
<b>29. Con frecuencia me siento tan perezoso/a o aburrido/a cuando estudio que abandono el estudio antes de finalizar lo que tenía planteado hacer.</b>					
<b>30. Frecuentemente me cuestiono cosas que he oído o leído en las diferentes asignaturas para decidir si las encuentro o no convincentes.</b>					
<b>31. Cuando estudio, practico repitiendo el material para mí mismo varias veces.</b>					
<b>32. Aun si tengo problemas para aprender algo sobre una asignatura, trato de hacerlo solo y sin pedir ayuda a nadie.</b>					
<b>33. Cuando estoy confundido acerca de algo que estoy leyendo para una asignatura, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo.</b>					
<b>34. Uso bien mi tiempo de estudio para las diferentes asignaturas.</b>					
<b>35. Si las lecturas son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material.</b>					
<b>36. Cuando leo, me detengo de vez en cuando y repaso lo que he leído.</b>					
<b>37. Trato de trabajar con otros compañeros para realizar las tareas que debemos realizar.</b>					
<b>38. Cuando estudio para las asignaturas, leo las notas tomadas en clase y las lecturas una y otra vez.</b>					

<b>39. Trabajo duro para salir bien en todas las asignaturas, aun si no me gusta lo que estamos haciendo.</b>					
<b>40. Al estudiar un tema, intento hacer que todo el contenido encaje.</b>					
<b>41. Incluso cuando los materiales son aburridos y poco interesantes, sigo trabajando hasta que termine.</b>					
<b>42. Cuando estudio, pongo las ideas más importantes con mis propias palabras.</b>					
<b>43. Al estudiar o realizar alguna tarea, trato de recordar lo que el maestro dijo en clase para poder responder las preguntas correctamente.</b>					
<b>44. Cuando hago un examen pienso en lo mal que me irá.</b>					
<b>45. Realizo diagramas, gráficos o tablas simples para ayudarme a organizar el material de las asignaturas.</b>					
<b>46. Cuando estudio para las asignaturas a menudo dedico un tiempo para discutir el material con el grupo de clase.</b>					
<b>47. Se me hace difícil sujetarme a un horario de estudio.</b>					
<b>48. Yo mismo/a me hago preguntas para asegurarme de haber entendido el material que he estado estudiando.</b>					
<b>49. Trato de cambiar la forma de estudio a fin de ajustarla a cada uno de los requerimientos de cada asignatura y al estilo de enseñanza del profesor.</b>					
<b>50. Pregunto al profesor para clarificar conceptos que no entiendo bien.</b>					
<b>51. Trato de pensar sobre un tópico para decidir qué se supone que debo aprender sobre él, más que leerlo solamente y aprenderlo de memoria.</b>					
<b>52. Trato de relacionar las ideas de las diferentes asignaturas.</b>					
<b>53. Cuando estudio para las diferentes asignaturas, escribo resúmenes breves de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes.</b>					

<b>54. Me aseguro de mantener un ritmo continuo semanal de trabajo en las lecturas y tareas para esta asignatura.</b>					
<b>55. Hago listas de puntos importantes de cada uno de los temas y los memorizo.</b>					
<b>56. Aun cuando el contenido de las asignaturas es (o fuera) monótono, pesado y nada interesante, persisto (o persistiría) en trabajar sobre él hasta finalizarlo.</b>					
<b>57. Trato de identificar, en las diferentes asignaturas, a los compañeros que puedo pedir ayuda si es necesario.</b>					
<b>58. Cuando estudio, me marco unos objetivos para organizar mis actividades en cada período de estudio.</b>					
<b>59. Cuando tomo notas que me confunden o no entiendo, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas.</b>					
<b>60. Trato de aplicar las ideas aprendidas en las asignaturas para otras actividades como por ejemplo exposiciones y discusiones.</b>					
<b>61. Creo que mis habilidades de estudio son muy buenas en comparación con otros compañeros.</b>					
<b>62. Cuando me voy a enfrentar a un examen estoy tan nervioso que no puedo recordar lo que había estudiado.</b>					
<b>63. Incluso cuando me va mal en un examen trato de aprender de mis errores.</b>					

**Anexo XXIII. Encuesta de satisfacción del programa para los estudiantes.**

El siguiente cuestionario está diseñado para conocer el grado de satisfacción del estudiante de 2º de Bachillerato del Programa Autorregula-2.

A continuación, va a encontrar una serie de preguntas relacionadas con el tema planteado anteriormente, las cuales estarán compuestas, por un lado, por escalas cuantitativas del 1 al 4.

Lea detenidamente cada pregunta y seleccione la respuesta de acuerdo con su opinión, marcando con una “X” la casilla que se corresponde con su opinión, siendo la puntuación de 1 la más baja y la de 4 la más alta. Además, al final de este hay una pregunta para la valoración general del programa, así como un apartado de sugerencias para los encuestados.

Las puntuaciones de la escala Likert son:

1. Nada de acuerdo.
2. Algo de acuerdo.
3. De acuerdo.
4. Muy de acuerdo.

Las respuestas de este cuestionario son anónimas, por lo que le pedimos que conteste con sinceridad.

	1	2	3	4
<b>Metodología del programa</b>				
La metodología llevada a cabo fomenta la participación.				
El uso de diferentes formas de trabajo (individual, en parejas y en grupos) permite reflexionar desde diferentes puntos de vista				
La metodología utilizada es dinámica y práctica, lo que hace más interesante el programa				
Grado de satisfacción con las metodologías utilizadas (trabajo cooperativo, por parejas e individual, dialógica, crítico-reflexiva y práctica)				
<b>Organización del programa</b>				
Se expone de forma general lo que se va a trabajar a lo largo de todo el programa				
La información aportada es útil para conocer las bases del programa (tríptico)				
Existe una correcta correlación entre teoría y práctica.				

Los contenidos están bien estructurados.				
La temporalización del trabajo y cómo se encuentra distribuido es adecuado (1 <sup>er</sup> trimestre, desde septiembre hasta diciembre)				
<b>Utilidad del programa</b>				
Los contenidos que se tratan en el programa son de interés para el curso al que se encuentra dirigido				
Los temas tratados son adecuados y de interés para el aprendizaje				
Los contenidos me han servido para mejorar mi aprendizaje y mi autorregulación				

A continuación se presenta una pregunta para la valoración general del Programa Autorregula-2.

Me encuentro satisfecho con el desarrollo del programa y lo que he aprendido	SÍ	NO
Nota del programa		

Por último, sería interesante que se aportara alguna sugerencia sobre el programa con el fin de poder modificarlo y mejorarlo para futuras implementaciones.

<p><b>Sugerencias</b> (actividades, temporalización, contenidos tratados, metodología...)</p>
---

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

**Anexo XXIV. Rating Student Self-Regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale.**

Adaptado de: Zimmermann, y Martínez Pons (1988). *Rating Student Self-regulated Learning Outcomes*.

Por favor, conteste con sinceridad el siguiente cuestionario valorando, a partir de la observación y las aportaciones tanto de usted mismo como del resto del profesorado, cada una de las cuestiones.

Para ello, conteste cada una de las preguntas que aparecen a continuación con SÍ o NO teniendo en cuenta la realidad educativa de cada una de ellas sobre su alumnado.

1	¿Solicitan los estudiantes información adicional sobre la naturaleza exacta de pruebas siguientes?	
2	¿Solicitan los estudiantes más información sobre las expectativas o preferencias con respecto a las tareas para realizar en casa?	
3	¿Muestran los estudiantes conciencia acerca de cuán bien han realizado una tarea o examen antes de haber recibido la calificación?	
4	¿Se encuentran los alumnos y alumnas preparados para participar en clase diariamente?	
5	¿Expresan los estudiantes interés por su aprendizaje?	
6	En las tareas de clase y los debates que se plantean, ¿ofrece el estudiante información relevante que no se menciona en el temario ni en los libros de texto?	
7	Realiza preguntas interesantes relacionadas con los temas tratados en el aula?	
8	¿Busca su ayuda cuando tiene dificultades para entender alguna tarea académica?	
9	¿Expresa y defiende el estudiante sus opiniones a pesar de ser rebatidas por usted o por sus compañeros?	
10	¿Solicita el estudiante más información sobre sus calificaciones o la evaluación de su trabajo?	
11	¿Han mejorado los estudiantes su rendimiento académico?	

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.