



Universidad de Valladolid

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Facultad de Educación y Trabajo Social

Trabajo de Fin de Máster

**“Una mejora del rendimiento académico mediante la
implantación de estrategias metacognitivas en alumnos
de Educación Secundaria Obligatoria basándose en el
modelo de Autorregulación de Zimmerman”**

Autor: Pablo García del Arco

Tutor: Miguel Ángel Carbonero

Tutor: Luis Jorge Martín Antón

Valladolid, Julio 2020

Resumen

Los alumnos que son capaces de desarrollar adecuadamente la competencia “aprender a aprender” y autorregular su aprendizaje, controlando sus propios procesos cognitivos durante su etapa escolar, obtienen mejores resultados que aquellos que muestran dificultades en estos aspectos. Es por ello que dominar correctamente estrategias metacognitivas de planificación, ejecución y reflexión ayuda a mejorar el rendimiento académico.

En el presente trabajo se realiza una revisión del modelo de autorregulación de Zimmerman, seleccionando los aspectos que se consideran más relevantes a la hora de llevar a cabo una intervención en el ámbito escolar, con el objetivo de que los alumnos adquieran estrategias que les permitan mejorar sus resultados.

Palabras clave

Competencia aprender a aprender, aprendizaje autorregulado, estrategias metacognitivas, modelo de autorregulación de Zimmerman.

Abstract

Students who are able to properly develop the competence of learning to learn and self regulate their learning, controlling their own cognitive processes during their school years, get better results than those who show difficulties in these aspects. This is why mastering metacognitive strategies of planification, execution and reflection helps to improve academic performance.

This paper reviews the self-regulation model of Zimmerman, selecting the aspects that are considered most relevant when carrying out an intervention in the school environment, with the aim of enabling students to acquire strategies that will enable them to improve their performance.

Keywords

Competence of learning to learn, self-regulated learning, metacognitive strategies, Zimmerman's self-regulation model.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Justificación.....	2
3. Fundamentación teórica.....	3
3.1. Competencia aprender a aprender.....	3
3.2. Autorregulación.....	6
3.3. La autorregulación en el ámbito de la orientación.....	7
3.4. Estrategias metacognitivas.....	10
3.5. Modelo de autorregulación de Zimmerman.....	11
4. Diseño de intervención.....	18
4.1. Objetivos.....	19
4.2. Metodología.....	19
4.3. Recursos y material.....	19
4.4. Destinatarios.....	19
4.5. Temporalización.....	19
4.6. Procedimiento.....	20
4.6.1. Sesión tipo detallada.....	30
4.6.2. Instrumentos.....	34
4.7. Evaluación.....	35
5. Conclusiones.....	36
6. Bibliografía.....	37
7. Anexos.....	39

1. Introducción

En el presente trabajo se trata principalmente el tema de la autorregulación del aprendizaje para la mejora del rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria, trasladándolo al aula mediante un programa de intervención, cumpliendo con los objetivos y las competencias marcadas por la legislación correspondiente.

En primer lugar se señalan los aspectos teóricos del programa, es decir, aquellas teorías sobre las que se sustenta la intervención y que están estrechamente relacionadas con el aprendizaje autorregulado, por ejemplo, el concepto de la competencia aprender a aprender y de las estrategias metacognitivas. En este punto se exponen las principales ideas sobre el tema que aportan autores renombrados que han investigado en el ámbito durante muchos años. También se señala la importancia de estos conceptos citados en el ámbito de la orientación educativa.

La segunda parte del trabajo es el programa de intervención. Lo que se pretende es llevar a cabo en el aula una adaptación del que es, probablemente, el modelo de autorregulación más conocido hasta el momento, el modelo de autorregulación de Zimmerman. De este modo, seleccionando aquellos aspectos del modelo que se consideran más relevantes, se impartirán habilidades y estrategias que los alumnos puedan poner en práctica para mejorar así sus resultados académicos y aprendan a planificar, ejecutar y autoevaluar su rendimiento.

Para llevar a cabo dicho programa de intervención, se describirá de forma general cada una de las sesiones que forman el programa, el material necesario para impartirlo, a quién irá dirigido y por qué, los objetivos del programa, su temporalización y la forma de evaluar si la intervención ha tenido éxito o no. Finalmente habrá un apartado donde se indicará qué se puede concluir después de haber llevado a cabo la intervención y alguna reflexión personal si fuera necesaria.

Por último, es importante mencionar que la idea inicial era poner en práctica dicho programa de intervención (en la medida de lo posible) durante el periodo de Prácticas Externas pertenecientes de Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en un centro de la ciudad de Valladolid. Esto no ha sido posible, pues las prácticas se vieron interrumpidas por el estado de alarma sanitario debido al Covid-19. Por lo tanto algunos aspectos de la

intervención, como las conclusiones y resultados de cuestionarios, serán de forma hipotética.

2. Justificación

Este apartado tratará de los objetivos marcados según la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en la Resolución de 17 de diciembre de 2007 para el Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, y las competencias de la especialidad Orientación Educativa.

2.1. Objetivos generales

- Que los estudiantes sepan aplicar, como profesionales docentes, los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con la especialidad cursada.
- Que los estudiantes sean capaces, como profesionales docentes, de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación en centros escolares de sus conocimientos y juicios.
- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones, conocimientos y razones últimas en las que se sustentan como profesionales docentes, tanto a públicos especializados como a no especializados, de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes posean habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando y formándose como profesionales docentes, de un modo en gran medida autodirigido o autónomo.

2.2. Competencias Específicas

- Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
- Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.
- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.
- Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.
- Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

3. Fundamentación Teórica

3.1. La competencia aprender a aprender

La competencia *aprender a aprender* consiste en el desarrollo de ciertos aspectos cognitivos o habilidades, con el fin de que el alumno conozca y regule sus propios procesos de aprendizaje (García, 2013). Según este autor, habitualmente se confunde la habilidad aprender a aprender con las técnicas de aprendizaje, entendidas como procesos más simples para alcanzar la metacognición. Debido a los cambios estructurales y pedagógicos que ha sufrido la educación en los últimos años, los aprendizajes deberían ir dirigidos a que los alumnos desarrollen competencias que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida y afrontar potenciales desafíos de adquisición de conocimiento. La competencia aprender a aprender deber comprender aspectos tanto cognitivos como emocionales, como ya han señalado otros autores, desde luego implica dominar ciertos aspectos metacognitivos, esto es, capacidades que permitan a los individuos ser conscientes de los pasos o etapas que sigue su aprendizaje.

Por otra parte, refiriéndose a la cuestión emocional, es la autoestima la que facilita o dificulta que aceptemos la frustración que provocar el error en la ejecución de tareas, o soportemos la tensión que supone aguantar el esfuerzo (Martín, 2008). La competencia aprender a aprender está estrechamente relacionada con el concepto de aprendizaje autorregulado (Salmerón & Gutiérrez-Brahojos, 2012). Es por esto, que la autorregulación del aprendizaje es un proceso muy importante para el desarrollo de la competencia aprender a aprender ya que implica que los estudiantes dirijan de forma autónoma sus habilidades cognitivas para alcanzar metas académicas (Zimmerman 2001, citado por Salmerón & Gutiérrez-Brahojos, 2012). Resulta sin duda complicado poner en marcha en el aula este tipo de competencia o aprendizaje, ya que la escuela, tal y como está planteada en la actualidad

Según García (2013), el desarrollo de la competencia aprender a aprender puede ser impulsada o potenciada mediante diferentes técnicas. Así, algunos centros promueven el aprendizaje a través de proyectos, otros el aprendizaje cooperativo, otros la reflexión, etc. Estos centros deben propiciar que el alumnado aprenda de forma cooperativa, participando en proyectos comunes y construyendo su propio aprendizaje (Salmerón & Gutiérrez-Brahojos, 2012). Los docentes deben también tener en cuenta ciertos aspectos metodológicos para conseguir abordar la dimensión aprender a aprender. En primer lugar, deben discutir con los alumnos qué es la inteligencia, y terminar con esa concepción simplista e inamovible que se tiene habitualmente sobre la inteligencia como un concepto estático e inmodificable (Martín, 2008). Un segundo aspecto metodológico a considerar por parte de los docentes enseñar al alumnado a planificar, revisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje cuando hacen frente a determinado material académico. Puede resultar obvio que hay que fijar bien los objetivos de la tarea y ser capaz de visualizar a dónde se quiere llegar, pero parece evidente que esto no ocurre realmente, siendo condición absolutamente necesaria. El trabajo de los docentes sería dejar claras las metas a conseguir, y facilitar o guiar la planificación, la ejecución y la autoevaluación de los alumnos en ese proceso (Martín, 2008).

Cabe señalar que gran parte de los alumnos sabe de qué manera proceder para alcanzar la meta o el objetivo, que en este caso sería aprobar las asignaturas, sin embargo, como señala García (2013), no son conscientes de los mecanismos implicados en este proceso. Es decir, saben llegar a la meta, pero no saben cómo lo han conseguido.

Resulta sin duda complicado poner en marcha en el aula este tipo de competencia o aprendizaje, ya que la escuela, tal y como está planteada en la actualidad, no permite que los alumnos sean capaces de adaptar los conocimientos al medio, sino que las prácticas pedagógicas comunes llevan al alumno a un aprendizaje meramente reproductivo (Salmerón & Gutiérrez-Brahojos, 2012).

En lo que al papel del alumno se refiere, debe ser capaz de erigirse como protagonista de su propio aprendizaje, para ello, los docentes no disminuyen su responsabilidad, sino que sus objetivos se encaminan a que el alumno consiga adquirir una autonomía suficiente (García, 2013). Resulta relevante recalcar la importancia de que los alumnos se pregunten por cuáles son los objetivos que se quieren alcanzar, qué es lo que han hecho bien o mal, es decir realizar un principio de autoevaluación adaptada a su etapa del desarrollo, desde una edad muy temprana. (Martín, 2008). El alumnado, con la ayuda de los docentes, debería ser capaz de realizar las atribuciones adecuadas, aumentando progresivamente el grado de control que tienen sobre la tarea y comprendiendo que sus resultados son modificables y no dependen del azar (Martín, 2008).

En cuanto al papel de las familias, de acuerdo a García (2013), cumplen una función realmente importante en este proceso de autorregulación: mediante el modelado (ofreciendo un ejemplo de autorregulación), apoyo emocional, facilitación o ayuda (facilita el aprendizaje aportando recursos) y recompensa (reforzamientos).

Como indica García (2013), los docentes suelen dar más importancia a las habilidades académicas que a aquellos procesos que permiten reajustar el aprendizaje y transformar las competencias de forma dinámica.

Si se realizan en clase actividades en las que se identifiquen claramente las metas, se movilizan estrategias de aprendizaje de forma controlada y se introducen durante el proceso y al final del mismo revisiones para comprobar que nos vamos aproximando al objetivo, les hará preguntarse hacia dónde quieren llegar y con qué criterios de calidad, es decir, lo que tendremos en cuenta para juzgar si la tarea está o no bien resuelta. (García, 2013, p. 111)

La competencia aprender a aprender está relacionada con aspectos emocionales clave, que son la autoeficacia, la autoestima y la motivación (García, 2013). Para

aumentar la percepción de autoeficacia, es importante que las metas u objetivos que tengan que alcanzar los alumnos sean realistas y posibles, es decir, las tareas deben suponer un reto que pueda superarse.

Por último, García (2013), indica que normalmente la utilización del lenguaje oral y escrito en las aulas es mecánico y reproductivo. Frente a este hecho, propone utilizar otro tipo de estrategias, no tan sencillas como las utilizadas habitualmente (subrayar, resumen, esquema, etc.) pero más efectivas, como pueden ser el análisis, el informe, que permiten un proceso reflexivo por parte del alumno, y le ayudarían a construir su propio aprendizaje.

3.2. Autorregulación

Se entiende por autorregulación el conjunto de procesos que nos permiten gestionarnos a nosotros mismos de forma eficaz. La autorregulación nos permite modificar tanto nuestra conducta como nuestras emociones de forma adaptativa para conseguir distintas metas u objetivos (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

La autorregulación se refiere a la autogeneración de pensamientos, sentimientos y acciones, que las personas utilizamos para conseguir sus metas, en una visión trídica y recíproca. Cuando los estudiantes trabajan en sus tareas, regulan sus factores personales, estableciendo metas, monitoreando y autoevaluando sus progresos, y evaluando su autoeficacia para continuar aprendiendo y crear así un ambiente positivo para ellos. (De la Fuente 2017, p. 1)

Ochoa (2000) habla de autorregulación haciendo referencia al proceso cognitivo consciente llevado a cabo por un individuo y que, siguiendo unas estrategias y unos métodos concretos, nos permite facilitar nuestro proceso de aprendizaje y alcanzar metas determinadas.

Otra de las definiciones de autorregulación la relaciona directamente con el concepto de locus de control, entendiendo que para la consecución de una meta, se necesitan poner en marcha estrategias tácticas o estrategias de forma motivada para alcanzar dichos objetivos marcados. En dicho proceso tendrían un papel relevante las

expectativas de resultados, la autoeficacia, el autoconocimiento, etc. (Visdómine-Lozano y Luciano, 2005).

Valle, Cabanach, Rodríguez, Nez y González-Pienda (2006) señalan que los alumnos que son capaces de orientar su propio aprendizaje y autorregularse académicamente alcanzan niveles más altos de motivación y de autoeficacia, lo que significaría que tienen mayor probabilidad de obtener mejores resultados que aquellos alumnos que encuentran las experiencias de aprendizaje como amenazadoras ya que van a ser evaluadas de forma externa.

El aprendizaje autorregulado, según indican Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario (2006) es un constructo formado por metacogniciones, motivaciones y acciones estratégicas. Estos factores se relacionan entre sí dentro del ámbito académico para que el alumno dirija de forma autónoma su aprendizaje hacia las metas que se hubiera fijado teniendo en cuenta los cambios externos que se puedan producir, siendo capaz de adaptar su aprendizaje a las diferentes situaciones.

Valle, Cabanach, Barca y Núñez (1997) indican las características esenciales que debe tener el aprendizaje, a saber, constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a metas, situado, cooperativo y diferente individualmente. Los elementos esenciales que componen el aprendizaje autorregulado, según estos autores, son las actividades de dirección y de control metacognitivo que ejerce el estudiante cuando debe aprender un determinado material. Cuanto más autorregulado es su aprendizaje mayor control ejercen sobre su propio proceso de aprender.

3.2.1. La autorregulación en el ámbito de la orientación

Vives-Varela, Durán-Cárdenas, Varela-Ruiz y Fortoul (2014) afirman que existen varias intervenciones educativas que, llevadas a cabo por el cuerpo docente, pueden favorecer las competencias de autorregulación del alumnado. Serían las siguientes:

- Facilitar que el alumnado trabaje y se exponga a modelos que desarrollen conductas autorreguladas. El alumno imita y aprende por observación esas actitudes de autorregulación.

- Enseñar a utilizar estrategias de aprendizaje, es preferible mostrar pocas al mismo tiempo, mantener la motivación del alumnado y permitir que los alumnos puedan transferir lo aprendido y aplicarlo en otros ámbitos, invitando a la reflexión personal.
- Presentar las actividades y ejercicios distribuidos en el tiempo, dejando tiempo para descansar, dificultando así la saturación y facilitando el mantenimiento y la aplicación de lo aprendido.
- Ofrecer un feedback al alumnado, utilizando reforzadores adecuados sobre aciertos y aspectos a mejorar.
- Ayudar al alumnado a que realice una autoevaluación de su aprendizaje. Permitiendo así que sean capaces de regular sus avances y logros con respecto al material aprendido.
- Implementar el uso de calendarios y/o agendas, con el fin de que el alumnado sea capaz de organizar su tiempo de una forma ajustada a su rendimiento y al nivel de dificultad de la tarea, ya que muchos alumnos no son conscientes del tiempo que necesitan y del tiempo que emplean.

Montanero y González (2002) indican que las estrategias de apoyo a profesores y padres en lo que a técnicas de estudio se refiere, es una de las tareas más comunes dentro de los Departamentos de Orientación. Proponen tres estrategias o áreas de intervención para aumentar el nivel de esfuerzo, organizar el trabajo diario y mejorar su rendimiento. Son las siguientes:

- Técnicas de control estimular y planificación de intervalos de estudio

El estudiante debe aprender estrategias de control ambiental de los estímulos que interfieran negativamente en la atención y la concentración durante el estudio. De acuerdo a Montanero y González (2002), los factores que debemos controlar tienen que ver normalmente con el lugar de trabajo (que se estudie siempre en el mismo lugar, con una temperatura adecuada, bien iluminada, alejada de estímulos auditivos y sonoros, etc.) y con la disposición de los materiales (organizados, bien iluminados...).

En segundo lugar, la planificación de los intervalos de estudio hace referencia a que cada estudiante conozca el nivel de concentración que puede llegar a alcanzar, y durante cuánto tiempo lo puede mantener. Montanero y González (2002) recomiendan empezar por tareas moderadamente complicadas pero no desmotivantes, continuar con las que sean más difíciles, y finalizar con las más asequibles, coincidiendo así con el momento de mayor cansancio mental.

- Técnicas de solución de problemas

Últimamente se evidencia la importancia que el desarrollo emocional tiene en el rendimiento académico (Goleman, 1996; López 1999, citados por Montanero y González, 2002).

Una autoestima y autoeficacia ajustadas, acompañadas de una actitud positiva y esfuerzo, son elementos motivadores que pueden traducirse en un buen rendimiento académico. Es muy importante también que el alumnado desarrolle una percepción de logro intrínseca (Alonso-Tapia, 1991, citado por Montanero y González, 2002).

De acuerdo a Montanero y González (2002), cada vez es más necesario abordar temas de contexto y familiares en el ámbito de las técnicas de estudio. Es por esto que el trabajo con padres y tutores se vuelve más relevante, ya que no sólo se trata de intervenir con el alumnado en aspectos motivacionales sino también en habilidades de afrontamiento y gestión emocional, así como técnicas de solución de conflictos, que repercutirían, en última instancia, en un rendimiento académico más eficaz.

- Técnicas de autocontrol

La capacidad de autorregulación conlleva además capacidades más específicas de planificación de metas progresivas en relación a la calidad o la cantidad de las conductas, cuya consecución el sujeto tiene que aprender a controlar y reforzar diariamente hasta conseguir un hábito. Este es el objetivo principal de las técnicas de autocontrol, que se pretende conseguir entrenando a los sujetos en el

uso de estrategias para alterar la probabilidad de ocurrencia de las conductas conflictivas, en este caso, la distracción o el abandono de la actividad de estudio (Díaz García y cols., 1993). Estas estrategias se basan principalmente en la autoobservación, la programación y el autorrefuerzo de las conductas reguladas por el propio sujeto, mediante el uso de autorregistros. (Montanero y González, 2002).

3.3. Estrategias metacognitivas

El aprendizaje es un proceso que permite al ser humano desarrollar conocimientos, habilidades, herramientas y estrategias para adaptarse al contexto y al medio en el que se encuentra, así como transformarlo. Por todos es sabido que no existe una única manera de aprender, puesto que los seres humanos tienen a su vez diferentes formas de procesar y almacenar la información que captan del exterior (Klimenko y Alvares, 2009). Estas son algunos de los aprendizajes conocidos:

- Aprendizaje asociativo
- Aprendizaje por condicionamiento clásico y operante
- Aprendizaje por observación e imitación
- Aprendizaje significativo
- Aprendizaje conceptual
- Aprendizaje acumulativo

La forma de entender el aprendizaje en la escuela hoy en día, ha pasado del aprendizaje expositivo o por observación y repetición, en el que alumno es un agente pasivo, a un aprendizaje autorregulado, en el que el alumno es capaz de analizar, sintetizar, discernir entre lo importante y lo menos relevante. Es decir, es capaz de supervisar, planificar y autoevaluar su propio rendimiento (Klimenko y Alvares, 2009).

Las estrategias metacognitivas son estrategias de aprendizaje centradas principalmente en los procesos de planificación, supervisión y evaluación de los procesos mentales (Pérez-Villalobos y Venezuela-Zambrano, 2013).

El concepto de metacognición está estrechamente relacionado con la competencia aprender a aprender y forma parte a su vez del concepto de aprendizaje autorregulado.

Se puede entender la metacognición haciendo referencia a dos aspectos. El primero se refiere a la propia percepción cognitiva que tiene el sujeto de la tarea a realizar, es decir, determinar las características de la tarea y las estrategias necesarias para realizarla. Por ejemplo, un estudiante que se enfrenta a un ejercicio nuevo, sabe que es desconocido para él (propia percepción cognitiva) que la forma en que aparece presentado el ejercicio le resulta difícil de comprender (característica de la tarea) y que realizar un esquema le facilitará la comprensión (estrategia necesaria para realizarla) (Klimenko y Alvares, 2009). El segundo aspecto trata de ejercer un control sobre la propia actividad cognitiva, planificarse para alcanzar objetivos, supervisión de la tarea en durante su realización y autoevaluación en función de las metas marcadas en primer lugar.

De este modo se entiende la metacognición como un proceso regulador del propio aprendizaje, consistiría en una reflexión sobre los conocimientos que tengo, una forma de supervisar y evaluar conscientemente cualquier tarea o actividad que realice así como sus consecuencias.

Resulta tremendamente importante que los alumnos consigan organizar y evaluar su propio aprendizaje, por ello es necesario que los docentes potencien el desarrollo y entrenamiento de este tipo de estrategias, teniendo en cuenta las peculiaridades, diversidad y características de los alumnos (Klimenko y Alvares, 2009).

3.4. Modelo de autorregulación de Zimmerman

Uno de los autores más conocido en el ámbito de la autorregulación es Zimmerman. El motivo principal de basar la intervención en dicho modelo se debe a la concreción y variedad de estrategias que señala en su modelo y que resultan tremendamente útiles en el ámbito educativo, siendo posible poner en práctica varias de ellas y observar los resultados que puedan tener en el rendimiento académico de los alumnos. Propone un modelo cíclico de autorregulación dividido en fases (planificación, ejecución y auto-reflexión) en las que aglutina los aspectos básicos del aprendizaje autorregulado, desde

aspectos emocionales a estrategias metacognitivas de control y realización adecuada de tareas, facilitando la reflexión por parte de los alumnos y haciendo consciente su propio rendimiento y sus pensamientos (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Fase de planificación

Primera fase en la que el alumno realiza un primer análisis tanto de la tarea a desarrollar como de su capacidad para llevarla a cabo satisfactoriamente, establece objetivos y planifica (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Dos aspectos cruciales para alcanzar dicha planificación de forma exitosa son la motivación del alumno y su interés en la tarea a realizar. Las dos actividades que debe llevar a cabo el alumno en esta fase son: un análisis de la tarea, a fin de hacerse una idea inicial de lo que tendrá que realizar, y otra la analizar el valor que tiene la tarea para él, a fin de conocer el esfuerzo y la motivación que empleará en la realización de dicha tarea (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Análisis de la tarea

El alumno divide la tarea de aprendizaje y establece las estrategias que utilizará más adelante para ejecutar la tarea. En este punto ocurren dos procesos:

1. Establecimiento de objetivos: Para seleccionar sus objetivos el alumno tiene en cuenta:
 - Criterios de evaluación de la tarea (estándares bajo los que se evaluará la actividad): se ha demostrado que el conocimiento de dichos criterios tiene un efecto positivo en el aprendizaje del alumno (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Andrade & Valtcheva, 2009; Jonsson, 2013; Panadero & Jonsson, 2013 citado en Panadero y Alonso-Tapia, 2014).
 - Nivel de perfección deseado: nivel que el alumno quiere obtener o alcanzar en la tarea y que correlaciona con el esfuerzo que debe emplear y con el interés que muestre en la tarea. (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

2. Planificación estratégica: este proceso consiste en desarrollar un plan a seguir, que conste de estrategias concretas para la consecución exitosa de la tarea. Se trata de un proceso de autorregulación muy importante, además de ser un predictor de éxito, a mayor planificación, mejores resultados (Zimmerman, 2008 citado en Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Creencias, valores, interés y metas

Estas son variables personales, también llamadas auto-motivadores, interactúan entre sí, mostrando y dando como resultado la motivación y la predisposición que el alumno tendrá frente a la tarea (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Existen cinco tipos de variables que influyen:

- Expectativas de auto-eficacia: creencia que tiene el alumno sobre su propia capacidad para llevar a cabo la tarea con éxito. Es una variable fundamental, ya que si el alumno piensa que por mucho que se esfuerce, no obtendrá ningún resultado satisfactorio, la motivación disminuirá notablemente (Pajares, 2008 citado en Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Mientras que si cree que puede realizar la tarea con éxito, él mismo desarrollará estrategias para realizarla y su motivación aumentará.
- Expectativas de resultado: creencia sobre la posibilidad de éxito al llevar a cabo una tarea. Ocurre algo similar a la auto-eficacia, es más, ambas expectativas están relacionadas, y a mayor percepción de auto-eficacia, mayores expectativas de resultado (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).
- Interés/Valor de la tarea: por un lado, la variable valor de la tarea hace referencia a la importancia que puede tener la tarea para que el alumno alcance los objetivos que se haya marcado, es la utilidad que pensamos que tiene dicha tarea. De esta forma se insta a los profesores a que señalen la utilidad real que tiene el aprendizaje o la materia que se imparte, pues si el alumno percibe la tarea como útil aumentará el interés y la motivación a la hora de realizarla (Panadero

y Alonso-Tapia, 2014). La variable interés hace referencia a la apetencia por realizar una tarea, y puede ser intrínseco o extrínseco, es decir, si la tarea en sí no es especialmente atractiva, pero nos permite acceder a otra que sí que lo es, el interés y el esfuerzo a la hora de realizar dicha tarea aumentaría (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

- Orientación a metas: en cuanto a esta variable, se podría definir como la creencia que tienen los alumnos sobre los propósitos de su aprendizaje. Está demostrado empíricamente que los alumnos que actúan y dirigen su aprendizaje orientado a conseguir metas reflexionan mejor, adquieren aprendizajes más profundos, están más motivados intrínsecamente y resisten mejor las decepciones y la frustración académica (Grant & Dweck, 2003; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998 citado en Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Fase de ejecución

Esta es la fase en la que se realiza la tarea. Son especialmente relevantes dos aspectos, que el alumno mantenga su motivación y su disposición hacia la tarea y que emplee estrategias adecuadas para alcanzar los objetivos marcados (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Auto-observación

La auto-observación es un requisito muy importante a la hora de ejecutar una tarea, ya que es necesario ser consciente de la adecuación o eficacia de lo que estamos realizando, de modo que si el modo de hacerlo es correcto, continuamos y, si es incorrecto, hacemos modificaciones (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). El alumno puede auto-observarse llevando a cabo dos actividades:

1. Monitorización metacognitiva: también llamada auto-supervisión, consiste en una valoración de la tarea que se está ejecutando bajo un criterio comparativo.

De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014), sería parecido a la autoevaluación con la diferencia de que la monitorización metacognitiva se realiza durante la ejecución y no una vez finalizada. Se podría llamar de forma coloquial “autoevaluación del proceso”.

2. Auto-registro: esta actividad consistiría en una codificación o un registro sobre las acciones que realizamos durante la ejecución de la tarea (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Se trata de una estrategia para que el alumno sea consciente de la realidad de su propio aprendizaje una vez finalizada la tarea, es decir, puede anotar el tiempo que tarda en leer el capítulo de un libro y reflexionar posteriormente pues no era consciente hasta ese momento.

Auto-control

Panadero y Alonso-Tapia (2014) señalan que mantener la atención y el interés en la tarea que se está ejecutando se puede conseguir con esfuerzo siguiendo unas estrategias metacognitivas y motivacionales que se presentan a continuación:

1. Estrategias específicas: grupo de actuaciones con el fin de obtener el objetivo marcado, por ejemplo, subrayar un texto.
2. Auto-instrucciones: verbalizaciones y órdenes dirigidas a uno mismo con el fin de ser consciente de si los pasos a seguir cuando se realiza una tarea son los correctos.
3. Creación de imágenes: organizan la información y mejoran la atención y el aprendizaje, por ejemplo, elaborar un mapa conceptual con las ideas principales de un texto y su jerarquía.
4. Gestión del tiempo: cuando se realiza una mala gestión del tiempo de que disponemos a la hora de realizar una actividad, la expectativa de autoeficacia, la expectativa de resultado y la motivación disminuyen, afectando al proceso de autorregulación. Una buena estrategia de gestión del tiempo libre es fraccionar la actividad completa en actividades de menor duración.
5. Control del entorno de trabajo: crear un ambiente donde haya el menor número de distracciones posibles resulta muy eficaz a la hora de mantener el interés y la atención en la tarea, por ejemplo, un lugar sin ruido donde se

tenga todo el material necesario a mano para evitar levantarse en mitad de la actividad.

6. Búsqueda de ayuda: se podría pensar que precisamente solicitar ayuda es un indicador de mala autorregulación, sin embargo, denota un alto control metacognitivo, pues se es consciente de lo que se sabe hasta el momento y de lo que no.
7. Incentivar el interés: consiste en verbalizaciones o mensajes dirigidos a uno mismo que recuerden o hagan consciente el porqué se está realizando esa tarea o la meta a conseguir, por ejemplo, “este problema no va a poder conmigo”, o “es importante que aprenda este ejercicio”.
8. Auto-consecuencias: consiste en pensar en las consecuencias positivas de realizar la tarea cuando aparecen momentos de desánimo o desmotivación, también llamadas auto-elogios o auto-recompensas.

Fase de auto-reflexión

En esta fase el alumno valora su rendimiento una vez realizada la tarea. Dependiendo de su estilo de atribución, puede experimentar emociones positivas o negativas que influirán de un modo u otro tanto en su motivación como en la manera en que se autorregulará en el futuro (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Seguidamente se explican los procesos de forma más concreta.

Auto-juicio

En palabras de Panadero y Alonso-Tapia (2014), es el proceso mediante el cual el alumno juzga su propia ejecución de la tarea. Está compuesto por:

1. Autoevaluación: consiste en la valoración que hace el alumno, en términos positivos o negativos, de su rendimiento siguiendo criterios de calidad y teniendo en cuenta el nivel de perfección que quisiera alcanzar y el nivel de exigencia que se hubiera planteado al inicio de la actividad (Panadero 2011 citado en Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

2. **Atribución causal:** consiste en las explicaciones que se da el alumno a sí mismo acerca de los motivos de haber realizado la tarea correcta o incorrectamente. En este aspecto influyen factores como el grado de control, aspectos emocionales como la autoestima, etc. (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Auto-reacción

El término auto-reacción tiene que ver con las reacciones tanto emocionales (emociones negativas o positivas) como cognitivas (expectativas) que provocan en el alumno las propias atribuciones causales realizadas anteriormente (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Lo que se debe conseguir es que los alumnos valoren su propio rendimiento de forma que, al controlar sus atribuciones, las emociones derivadas de ellas sean adaptativas. Hay que tener en cuenta dos procesos:

1. **Auto-satisfacción/afecto:** se define como las reacciones afectivas y cognitivas producidas por los auto-juicios. De modo que las tareas que producen afectos positivos suelen generar una mayor predisposición o motivación en el futuro hacia dicha tarea, mientras que las tareas que producen afectos negativos tienden a evitarse (Bandura, 1991; Pintrich, 2000 citados en Panadero y Alonso-Tapia, 2014).
2. **Inferencia adaptativa/defensiva:** se define como la voluntad para repetir una tarea o para evitarla. La inferencia adaptativa favorece la repetición de la tarea y la inferencia defensiva provoca indefensión, apatía, procrastinación, etc. (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Como se señaló en un primer momento, el proceso de la autorregulación que definió Zimmerman es cíclico y se retroalimenta. Panadero y Alonso-Tapia (2014) indican que los procesos explicados en la última fase de auto-reflexión (atribuciones realizadas, emociones experimentadas y las inferencias que realicen los alumnos sobre la probabilidad de realizar una tarea correctamente en un futuro) influirán en los factores descritos en la primera fase de planificación como responsables de la motivación (expectativas de resultado, expectativas de auto-eficacia, interés y valor de la tarea y orientación a metas). De este modo, si ante el fracaso el alumno hace inferencias defensivas, disminuirá su expectativa de resultado, su expectativa de autoeficacia, su

interés por la tarea y su motivación. Mientras que si ante el fracaso el alumno hace inferencias adaptativas o si considera que el cambio y la mejora está en elementos que puede controlar (estilo atribucional), aumentará su motivación y su orientación hacia la resolución de la tarea (Panadero, 2005 citado en Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

4. Diseño de intervención

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo general

- Conseguir que los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria adquieran estrategias y habilidades que les permitan mejorar su rendimiento académico, basándose en el modelo de autorregulación de Zimmerman.

4.1.2. Objetivos específicos

- Que el alumnado sea capaz de mejorar la planificación de su propio aprendizaje.
- Que el alumnado sea capaz de poner en práctica estrategias metacognitivas que le permitan autorregular su propio aprendizaje.
- Que el alumno adquiera habilidades y herramientas para ser capaz de mejorar su rendimiento académico.
- Que el alumno sea capaz de ejecutar tareas de manera más eficaz.
- Que el alumno sea capaz de evaluar su propio rendimiento para mejorarlo en el futuro.

4.2. Metodología

La intervención se llevará a cabo mediante breves exposiciones teóricas por parte del profesor orientador, con soporte audiovisual, aprendizaje cooperativo y dinámicas de grupo.

4.3. Recursos y materiales

Tendrá lugar en el aula, y el material necesario para llevarlo a cabo será un ordenador, un proyector, fichas impresas, papel y bolígrafo.

4.4. Destinatarios

La intervención irá dirigida a los alumnos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria de un centro concertado del centro de la ciudad de Valladolid, previamente seleccionados siguiendo el criterio de haber suspendido al menos 4 asignaturas en las calificaciones de la 1º evaluación. De los 123 alumnos que cursan 2º de ESO en el centro, 24 cumplen el requisito para recibir la intervención, de los cuales 15 son chicos y 9 son chicas.

4.5. Temporalización

La intervención constará de 8 sesiones, llevadas a cabo en la hora de tutoría semanal, los lunes después del recreo, de 11.30 a 12.30, durante el segundo trimestre del curso, en los meses de enero, febrero y parte de marzo.

4.6. Procedimiento

En primer lugar, el requisito que deben cumplir los alumnos para recibir el programa de intervención será haber suspendido al menos 4 asignaturas en la primera evaluación del curso. Previo a la intervención habrá una reunión con los tutores de cada uno de los cursos para revisar las notas de los alumnos y proponer aquellos que sean susceptibles de recibir la intervención siguiendo el criterio previamente señalado. A continuación, se le comunicará a los alumnos que hayan sido elegidos para participar en el programa que deben presentar el consentimiento firmado por sus padres o tutores legales. Se realizará un pretest y un postest, el cual consistirá en un cuestionario acerca de la autorregulación del aprendizaje (ver Anexo 1), incluyendo ítems que harán referencia a cada uno de los aspectos a trabajar en la intervención.

Los aspectos a trabajar que aparecen reflejados en los ítems del cuestionario se corresponden con ciertos apartados del modelo de autorregulación de Zimmerman, así como con las fases en las que se engloban. Cada sesión se trabajarán dos aspectos del programa. A saber:

1. Fase de planificación:

- ✓ Primera sesión
 - Expectativas de auto-eficacia
 - Valor e interés de la tarea

- ✓ Segunda sesión
 - Establecimiento de objetivos
 - Planificación estratégica

2. Fase de ejecución:

- ✓ Tercera sesión
 - Monitorización metacognitiva (autoevaluación del proceso)
 - Auto-registro

- ✓ Cuarta sesión
 - Estrategias específicas
 - Auto-instrucciones

- ✓ Quinta sesión
 - Creación de imágenes (mapa conceptual)
 - Gestión del tiempo

- ✓ Sexta sesión
 - Control del entorno de trabajo
 - Búsqueda de ayuda

- ✓ Séptima sesión
 - Incentivar el interés
 - Auto-consecuencias

3. Fase de auto-reflexión:

- ✓ Octava sesión
 - Autoevaluación
 - Atribución causal

A continuación, se describirá cada sesión de la intervención de forma general, y se describirá de forma detallada una sesión tipo.

1ª Sesión

Duración

50 minutos.

Objetivo específico

- Facilitar que los alumnos piensen acerca de su capacidad para realizar sus tareas y sobre el interés y el valor que tienen para ellos dichas tareas.

Desarrollo

- Breve explicación teórica acerca de la planificación en los estudios y en las tareas.
- Breve explicación teórica acerca de en qué consisten las expectativas de autoeficacia y el valor e interés en la tarea, señalando cómo influyen estos aspectos en su rendimiento académico.
- Actividad: cada uno de los alumnos debe anotar en un folio los pensamientos que tiene acerca de las tareas o asignaturas que crea que no puede aprobar, por ejemplo, “pienso que por mucho que estudie, es imposible que apruebe matemáticas”.
- Actividad: cada uno de los alumnos debe anotar en un folio los pensamientos que tiene acerca de las tareas que más y menos interés tienen para ellos, por ejemplo, “pienso que no tiene ningún sentido estudiar lengua, ya que no me va a servir para nada en un futuro”.

Evaluación

Al comienzo de la siguiente sesión los alumnos entregarán las tareas que han realizado durante la semana marcadas por el profesor orientador. Se comprobará si se ha realizado lo acordado y en qué medida se ha hecho, es decir, si se han realizado las tareas en su totalidad o existen algunos aspectos incompletos. También se evaluará la actitud y la predisposición de los alumnos durante las sesiones. Todo ello mediante una hoja de registro que debe rellenar semanalmente el profesor orientador (ver Anexo 2).

2ª sesión

Duración

50 minutos.

Objetivo específico

- Poner en práctica habilidades y herramientas para establecer objetivos y planificar estratégicamente las tareas de los alumnos.

Desarrollo

- Breve explicación teórica acerca del establecimiento de objetivos y de la planificación estratégica, señalando la importancia que estos aspectos tienen en la mejora del rendimiento académico.
- Actividad: cada uno de los alumnos debe escribir en una hoja al menos dos objetivos que crea que puede cumplir en un plazo de una semana, por ejemplo, “para el lunes que viene debo reducir el número de tareas sin hacer a la mitad”.
- Actividad: cada uno de los alumnos debe anotar todas las maneras de llevar a cabo los objetivos que se haya marcado, por ejemplo, “para conseguir reducir a la mitad el número de tareas sin hacer debo estar menos tiempo usando el Whatsapp cada día”.

Evaluación

Al comienzo de la siguiente sesión los alumnos entregarán las tareas que han realizado durante la semana marcadas por el profesor orientador. Se comprobará si se ha realizado lo acordado y en qué medida se ha hecho, es decir, si se han realizado las tareas en su totalidad o existen algunos aspectos incompletos. También se evaluará la actitud y la predisposición de los alumnos durante las sesiones. Todo ello mediante una hoja de registro que debe rellenar semanalmente el profesor orientador (ver Anexo 2).

3ª sesión

Duración

50 minutos.

Objetivo específico

- Conseguir que el alumno sea consciente de los procesos mentales y que lleva a cabo mientras ejecuta una determinada tarea.

Desarrollo

- Breve explicación teórica acerca de las estrategias de ejecución de una tarea.
- Breve explicación teórica acerca de la monitorización metacognitiva (evaluación del proceso) y de la estrategia del auto-registro.
- Actividad: a lo largo de la semana, cada uno de los alumnos debe anotar en un folio, mientras realiza una determinada tarea, si piensa que la manera en que la está realizando es la correcta o no lo es.
- Actividad: en una hoja de autorregistro (ver Anexo 3), cada uno de los alumnos debe anotar el tiempo que tarda en realizar una determinada tarea, como por ejemplo leer el apartado de un tema o realizar las tareas de una asignatura determinada.

Evaluación

Al comienzo de la siguiente sesión los alumnos entregarán las tareas que han realizado durante la semana marcadas por el profesor orientador. Se comprobará si se ha realizado lo acordado y en qué medida se ha hecho, es decir, si se han realizado las tareas en su totalidad o existen algunos aspectos incompletos. También se evaluará la actitud y la predisposición de los alumnos durante las sesiones. Todo ello mediante una hoja de registro que debe rellenar semanalmente el profesor orientador (ver Anexo 2).

4ª sesión

Duración

50 minutos.

Objetivo específico

- Facilitar a los alumnos estrategias específicas de ejecución de las tareas e implementar el uso de auto-instrucciones con el fin de que verbalicen los pasos que deben seguir para conseguir su objetivo.

Desarrollo

- Breve explicación teórica acerca de las estrategias específicas que pueden utilizar a la hora de realizar una tarea y sobre las auto-instrucciones.
- Actividad: se le entrega a cada alumno un texto en el que deben subrayar las ideas que consideren más importantes o relevantes.
- Actividad: a lo largo de la semana, cada uno de los alumnos debe anotar en un folio las órdenes que se haya dado a sí mismo enfocadas a la realización exitosa de una tarea, por ejemplo, “debo realizar hoy los ejercicios de matemáticas para no tener el doble de trabajo mañana”.

Evaluación

Al comienzo de la siguiente sesión los alumnos entregarán las tareas que han realizado durante la semana marcadas por el profesor orientador. Se comprobará si se ha realizado lo acordado y en qué medida se ha hecho, es decir, si se han realizado las tareas en su totalidad o existen algunos aspectos incompletos. También se evaluará la actitud y la predisposición de los alumnos durante las sesiones. Todo ello mediante una hoja de registro que debe rellenar semanalmente el profesor orientador (ver Anexo 2).

5ª sesión

Duración

50 minutos.

Objetivo específico

- Conseguir que los alumnos mejoren en la organización del material a realizar y en la gestión de su tiempo libre.

Desarrollo

- Breve explicación teórica acerca de la herramienta de creación de imágenes para organizar su material de estudio y sobre la importancia de la gestión del tiempo libre.
- Actividad: en el texto presentado en la sesión anterior, los alumnos deben realizar un mapa conceptual, en el que aparezcan jerarquizadas las ideas principales.
- Actividad: a lo largo de la semana, cada uno de los alumnos debe fraccionar una tarea o un material de estudio en elementos más pequeños con el fin de facilitar su ejecución, por ejemplo, “si tengo 10 hojas que estudiarme de Lengua Castellana para dentro de 5 días, cada día debo aprenderme 2”.

Evaluación

Al comienzo de la siguiente sesión los alumnos entregarán las tareas que han realizado durante la semana marcadas por el profesor orientador. Se comprobará si se ha realizado lo acordado y en qué medida se ha hecho, es decir, si se han realizado las tareas en su totalidad o existen algunos aspectos incompletos. También se evaluará la actitud y la predisposición de los alumnos durante las sesiones. Todo ello mediante una hoja de registro que debe rellenar semanalmente el profesor orientador (ver Anexo 2).

6ª sesión

Duración

50 minutos.

Objetivo específico

- Conseguir que los alumnos ejerzan un mayor control sobre su entorno de trabajo y sean más conscientes de las veces en que necesitan ayuda para la realización de una tarea o el aprendizaje de un material.

Desarrollo

- Breve explicación teórica acerca de la necesidad de disponer de un entorno de trabajo óptimo, herramientas para conseguirlo, y sobre la importancia de buscar ayuda para mejorar su propio rendimiento.
- Actividad: se presenta a los alumnos un cuestionario (ver Anexo 4) con los elementos principales que debe tener un entorno o lugar de trabajo óptimo. Cada uno de los alumnos, al rellenar dicho cuestionario, debe ser consciente de aquellos aspectos que incumple y, a lo largo de la semana, tratar de mejorarlos.
- Actividad: a lo largo de la semana, cada uno de los alumnos debe anotar en un folio las veces que ha necesitado ayuda, bien por parte de un profesor, de familiares, de amigos, etc. Por ejemplo, “realizando los ejercicios de sociales me ha dado cuenta de que no sabía cómo hacerlos y le he pedido ayuda a mi madre”.

Evaluación

Al comienzo de la siguiente sesión los alumnos entregarán las tareas que han realizado durante la semana marcadas por el profesor orientador. Se comprobará si se ha realizado lo acordado y en qué medida se ha hecho, es decir, si se han realizado las tareas en su totalidad o existen algunos aspectos incompletos. También se evaluará la

actitud y la predisposición de los alumnos durante las sesiones. Todo ello mediante una hoja de registro que debe rellenar semanalmente el profesor orientador (ver Anexo 2).

7ª sesión

Duración

50 minutos.

Objetivo específico

- Conseguir que los alumnos sean capaces de verbalizar mensajes de ánimo y de motivarse a sí mismos.

Desarrollo

- Breve explicación teórica acerca de en qué consiste y cómo se puede aumentar el interés y la motivación hacia una tarea mediante verbalizaciones y elogios dirigidos a uno mismo.
- Actividad: a lo largo de la semana, cada uno de los alumnos debe anotar en un folio al menos tres mensajes de ánimo que se haya dado a sí mismo con el fin de no desanimarse o de aumentar su motivación durante la ejecución de una tarea, por ejemplo, “este problema de matemáticas no va a poder conmigo”.
- Actividad: a lo largo de la semana, cada uno de los alumnos debe anotar en un folio al menos dos consecuencias que cree que pueden ser positivas a la hora de realizar una tarea cuando se desanime o desmotive, por ejemplo, “aunque ahora no me apetezca hacer este ejercicio, cuando lo acabe me sentiré mejor y además podré hablar un rato con mis amigos”.

Evaluación

Al comienzo de la siguiente sesión los alumnos entregarán las tareas que han realizado durante la semana marcadas por el profesor orientador. Se comprobará si se ha realizado lo acordado y en qué medida se ha hecho, es decir, si se han realizado las tareas en su totalidad o existen algunos aspectos incompletos. También se evaluará la actitud y la predisposición de los alumnos durante las sesiones. Todo ello mediante una hoja de registro que debe rellenar semanalmente el profesor orientador (ver Anexo 2).

8ª sesión

Duración

50 minutos.

Objetivo específico

- Facilitar al alumno herramientas que le permitan evaluar su rendimiento e identificar su propio estilo atribucional.

Desarrollo

- Breve explicación teórica acerca de las herramientas de autoevaluación y de su importancia, así como de en qué consiste el estilo atribucional y cómo influye en nuestras emociones y en nuestro rendimiento futuro.
- Actividad: a cada uno de los alumnos se le entregará un cuestionario de autoevaluación (ver Anexo 5), para que aprenda a puntuar y valorar su propio rendimiento desde el comienzo de la intervención.
- Actividad: cada alumno debe realizar un test sobre los estilos de atribución (ver Anexo 6) para identificar el suyo propio, de esta manera, aquellos alumnos que presenten malestar emocional o un bajo grado de control debido a su estilo atribucional, se trabajará con ellos a nivel individual.

Evaluación

Durante los últimos minutos de la sesión, se pondrán en común los resultados obtenidos en los cuestionarios de autoevaluación (ver Anexo 5) y de estilos de atribución (ver Anexo 6). Por último el profesor orientador rellenará la hoja de registro utilizada en las sesiones anteriores (ver Anexo 2) para evaluar la realización de las tareas programadas para la sesión y la actitud de los alumnos durante esta última sesión.

4.6.1. Sesión tipo detallada – Sesión nº 4

Evaluación de la sesión anterior

Para comenzar, durante los 10 o 15 primeros minutos de la sesión, se pondrán en común y se comentarán de forma grupal los aspectos tratados en la sesión anterior (autoevaluación del proceso y hoja de auto-registro) corrigiendo errores o elementos que se consideren necesarios y aportando ideas de mejora.

Explicación teórica de los elementos a tratar en la sesión

A continuación, durante los siguientes 10 o 15 minutos, se realizará la explicación teórica acerca de las estrategias específicas para ejecutar una determinada tarea y sobre la herramienta metacognitiva de las auto-instrucciones:

En primer lugar, las estrategias específicas son aquellas actuaciones que ponemos en marcha con el fin de alcanzar el objetivo que previamente nos hayamos marcado. Es decir, “si nuestro objetivo era la comprensión de un texto concreto, tenemos varias opciones o estrategias para conseguirlo, por ejemplo, subrayar un texto con las ideas principales, resumirlo, hacer dibujos, asociarlo a conocimientos que ya tenemos para recordarlo con facilidad, etc. Estas estrategias pueden variar dependiendo del contenido, no necesariamente tenemos que utilizar siempre la misma, la idea es adaptar las estrategias que vayamos a utilizar al contenido de la asignatura o la forma de presentar el material, es decir, puede que no utilicemos el mismo método para realizar tareas de Matemáticas que para estudiar un texto de Ciencias Sociales. Cualquier estrategia que

consideremos que puede ser útil la probaremos en casa a lo largo de la semana, y antes de finalizar la sesión pondremos en práctica en clase una de ellas”.

En segundo lugar, las auto-instrucciones son órdenes o mensajes dirigidos a uno mismo para ser conscientes de si el trabajo o la tarea que se está realizando, se está realizando de forma eficaz. Es decir, “imaginad que estáis haciendo las tareas de Inglés, resulta muy útil parar un momento y decirse a uno mismo, este es el camino que hay que seguir, o lo estoy haciendo bien, o este ejercicio no se hacía de esta forma, voy a ver cómo era la forma de realizarlo, ésta sería la herramienta”.

Actividad nº 1

En cuanto al concepto de estrategias específicas, la actividad que se realizará en clase es la presentación de un texto en un folio que deben leer y, posteriormente, subrayar las ideas más importantes. El texto que se les entregaría sería el siguiente:

EL SUBRAYADO COMO TÉCNICA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

EL SUBRAYADO

Subrayar consiste en destacar de alguna manera, normalmente con una raya, las ideas principales de un escrito.

1. ¿Cuándo subrayar?

La técnica del subrayado debes utilizarla al mismo tiempo que la lectura comprensiva, durante la segunda o tercera lectura; pero nunca durante la primera, ya que todavía no tienes una visión de conjunto y no conoces lo que es importante. Arriesgarse a subrayar en la primera lectura es arriesgarse a realizar un mal subrayado.

2. ¿Qué subrayar?

No debes subrayar todo (como hacen algunos, que lo único que consiguen con su subrayado es cambiar el color de la página) porque entonces no destacarías lo

importante de lo accesorio. Con una simple raya vertical en el margen izquierdo puedes indicar que todo lo que comprende es importante. No subrayes frases y líneas enteras, sino sólo las palabras clave; y hazlo de forma que la lectura de las palabras subrayadas tenga sentido por sí misma, sin necesidad de recurrir a palabras no subrayadas. Para diferenciar las ideas principales de las relevantes secundarias, puedes utilizar diferente tipo de subrayado y así, al mismo tiempo, realizas una jerarquización de las ideas.

Para la corrección del subrayado, el profesor orientador dispone de esta plantilla:

EL SUBRAYADO COMO TÉCNICA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

EL SUBRAYADO

Subrayar consiste en destacar de alguna manera, normalmente con una raya, las ideas principales de un escrito.

1. ¿Cuándo subrayar?

La técnica del subrayado debes utilizarla al mismo tiempo que la lectura comprensiva, durante la segunda o tercera lectura; pero nunca durante la primera, ya que todavía no tienes una visión de conjunto y no conoces lo que es importante. Arriesgarse a subrayar en la primera lectura es arriesgarse a realizar un mal subrayado.

2. ¿Qué subrayar?

No debes subrayar todo (como hacen algunos, que lo único que consiguen con su subrayado es cambiar el color de la página) porque entonces no destacarías lo importante de lo accesorio. Con una simple raya vertical en el margen izquierdo puedes indicar que todo lo que comprende es importante. No subrayes frases y líneas enteras, sino sólo las palabras clave; y hazlo de forma que la lectura de las palabras subrayadas tenga sentido por sí misma, sin necesidad de recurrir a palabras no subrayadas. Para diferenciar las ideas principales de las relevantes secundarias,

puedes utilizar diferente tipo de subrayado y así, al mismo tiempo, realizas una jerarquización de las ideas.

Para finalizar la actividad, se pone en común lo que los alumnos han considerado como ideas importantes y por lo tanto han subrayado, corrigiendo errores en caso de que sea necesario.

Actividad nº 2

En cuanto al concepto de auto-instrucciones, la actividad a realizar será, a lo largo de la semana y hasta la próxima sesión, anotar en un cuaderno órdenes o instrucciones dirigidas a uno mismo con el fin de realizar correctamente una tarea determinada o aprender un material. Se indica a los alumnos ejemplos de auto-instrucciones para que puedan realizarlas ellos mismos:

“Tengo que hacer un esquema de este texto para aprendérmelo bien”

“Para hacer las problemas de matemáticas antes debo controlar bien la teoría”

“Debo leer detenidamente este texto para después realizar los ejercicios que me han mandado”

Evaluación de la sesión

La evaluación de la sesión se llevará a cabo de la forma indicada anteriormente en el procedimiento, al comienzo de la siguiente sesión, mediante una hoja de registro (ver Anexo 2) que debe rellenar el profesor orientador para evaluar que se hayan realizado las tareas mandadas, en este caso el subrayado del texto y la anotación de auto-instrucciones, y para evaluar también la actitud o predisposición que hayan mostrado los alumnos durante la sesión.

4.6.2. Instrumentos

En este apartado se señalan los instrumentos que se van a utilizar y se explica brevemente en qué consisten y sus características. Todos ellos aparecen en el apartado de Anexos.

- “Hoja de registro de evaluación de las sesiones”: este cuestionario consta de dos apartados en los que se evalúa por un lado si el alumno ha realizado las tareas para la semana mandadas, y por otro lado la actitud mostrada durante la sesión. El profesor orientador debe rellenarlas semanalmente.
- “Hoja de auto-registro académico”: este cuestionario consta de apartados (día de la semana, asignatura, número de tareas a realizar, tiempo que tarda en realizarlas) para que el alumno anote las tareas que tiene que realizar o las hojas que tiene que estudiar y el tiempo que tarda en realizarlas o estudiarlas, para que en un futuro sea consciente de su velocidad de ejecución y pueda organizarse mejor y realizarlas de forma más eficaz.
- “Cuestionario sobre control del entorno de trabajo”: este instrumento consta de 5 ítems en los que el alumno debe señalar qué características tiene el lugar donde habitualmente realiza sus tareas y estudia, con el fin de que sea consciente de aquellos aspectos que debe mejorar para que aumente su concentración y mejore su ejecución de la tarea.
- “Cuestionario de autoevaluación”: este instrumento consta de 6 ítems en los que el alumno debe valorar su propia implicación, realización y actitud desde el comienzo de la intervención, con el fin de que sea capaz de autoevaluar y valorar su proceso y ser consciente de sus errores y así poder corregirlos en un futuro.

4.7. Evaluación

En un primer momento, el modo de evaluar la intervención será mediante un pretest, que consistirá en un cuestionario de autorregulación del aprendizaje (ver Anexo 1) con el fin de comprobar cuál es el estado de los alumnos antes de recibir dicha intervención. Una vez finalizada la misma, los alumnos deben realizar un postest, que consistirá en el mismo cuestionario de autorregulación del aprendizaje (ver Anexo 1) en el que cada uno de los ítems hace referencia a un elemento o estrategia de los seleccionados del modelo de autorregulación de Zimmerman. De este modo, los dos primeros ítems del cuestionario corresponden a los dos elementos trabajados en la primera sesión, y así sucesivamente. Por ejemplo, el primer ítem del cuestionario es “*Creo que puedo realizar mis tareas con éxito si me esfuerzo*”, que corresponde a las expectativas de autoeficacia. El segundo ítem es “*Generalmente, me interesan mis asignaturas y pienso que serán útiles para mí en el futuro*”, que corresponde al interés y valor de la tarea. Así, si los alumnos puntuasen en el postest más alto en algún ítem que en el pretest, se podría comprobar que han mejorado en la ejecución de esa estrategia o habilidad concreta y se han cumplido los objetivos.

5. Conclusiones

Esta intervención se ha planteado para alumnos que suspenden debido a un escaso control de su proceso de aprendizaje (fijación de objetivos, gestión del tiempo libre, adecuado lugar de trabajo, estrategias de ejecución, etc.). Se entiende por tanto que poniendo en marcha este programa, los alumnos adquirirán alguna de las estrategias o habilidades impartidas en las sesiones para desarrollar, en mayor o menor medida, una capacidad de autorregular su aprendizaje. Lo que significaría una mejora en la planificación de sus estudios y tareas, en la ejecución eficaz de las mismas, y en una interpretación más adaptativa de las reacciones emocionales que les provoque la experiencia de éxito o de fracaso en sus estudios.

En el momento en que el alumno aprenda a planificarse, a organizarse, a ejecutar de forma eficaz sus tareas y a controlar su baja expectativa de logro, el alumno mejorará tanto a corto como a largo plazo. Es decir, interiorizar y ser capaz de poner en marcha los elementos que componen este programa resultará útil, no solo en el ámbito académico, sino en todos los aspectos de la vida. Por ello, implantar el modelo de autorregulación Zimmerman en un centro, sin duda conllevará una mejora en el rendimiento académico.

6. Bibliografía

- De la Fuente Arias, J. (2017). Autorregulación y procesos de aprendizaje. *Aula Magna* 2.0. [Blog]. Recuperado de: <http://cuedespyd.hypotheses.org/2878>
- García, E. (2013). Aprender a aprender. *Eutopía*, 6(18), 110-112.
- González, L. y Montanero, M. (2002): Cómo mejorar la autorregulación del estudio en la educación secundaria. Valoración de un programa de acción tutorial. *Contextos educativos*, 5, 215-226.
- González, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de educación*, (51), 201-220.
- Jurado, P., Blanco, H., Zueck, M. & Peinado, J. (2016). Composición Factorial del Cuestionario de Estilos Atributivos Área de Logros Académicos en Universitarios Mexicanos. *Formación Universitaria*, 9(6), 83-92.
- Klimenco, O., Álvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12 (2), 11- 28.
- Martín Ortega, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *CEE Participación Educativa*, 9, 72-78.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J., Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Ochoa, R. F. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción pedagógica*, 9(1), 4-11.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa* 20 (1), 11-22.
- Panadero, E., & Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.

- Pérez-Villalobos, M. V., Venezuela-Zambrano, B. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual moodle. *Educación y Educadores*, 16 (1), 66-79.
- Pichardo, C., Justicia, F., de la Fuente, J., Martínez-Vicente, J.M., & Berbén, A.B. (2014). Factor structure of the self-regulation questionnaire (SRQ) at Spanish Universities. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E62.doi: 10.1017/sip.2014.63
- Salmerón, H., Gutiérrez-Braojos, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 6-9.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Nez, J. & González-Pienda, J. (2006). Algunas claves para comprender la motivación académica. *Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 28.
- Valle, A., Cabanach, R., Barca, A. & Núñez, J. C. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista española de pedagogía*, 206, 137-164.
- Visdómine-Lozano, J. C., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751.
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruiz, M. & Fortoul, T. (2013). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3 (9), 34-39.

7. Anexos

Anexo 1. “Cuestionario de autorregulación del aprendizaje” (autoría propia).

Puntúa del 1 al 5 la frecuencia con la que realizas las siguientes acciones, siendo 1 nunca, 2 pocas veces, 3 alguna vez, 4 muy a menudo y 5 siempre.

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Creo que puedo realizar mis tareas con éxito si me esfuerzo					
2	Generalmente, me interesan mis asignaturas y pienso que serán útiles para mí en el futuro					
3	Normalmente, me pongo objetivos y controlo mi progreso para conseguirlos					
4	Generalmente, pienso diferentes estrategias a seguir antes de realizar una tarea					
5	Normalmente, superviso la tarea que estoy realizando mientras la realizo					
6	Anoto o registro el tiempo que tardo en realizar una tarea.					
7	Sigo una estrategia concreta a la hora de realizar una tarea, por ejemplo, subrayar un texto					
8	Me doy instrucciones a mí mismo en voz alta mientras realizo una tarea con el fin de comprobar si la estoy haciendo correctamente					
9	Organizo las ideas de un texto para facilitar su comprensión					
10	Cuando me enfrento a una tarea, la divido en partes más pequeñas para facilitar su realización					
11	Dispongo de un lugar adecuado y sin distracciones para estudiar o realizar mis tareas					
12	Cuando encuentro dificultad a la hora de estudiar o realizar una tarea, pido ayuda con el fin de hacerlo correctamente					
13	Normalmente, me doy ánimos a mí mismo durante la realización de una tarea para motivarme					
14	Por lo general, pienso en las consecuencias positivas que tiene hacer una tarea si me desanimo mientras la realizo					
15	Una vez finalizada la tarea, evalúo mi rendimiento y pienso si he conseguido o no mis objetivos					
16	Pienso que puedo corregir en un futuro mis errores y que mejorar principalmente depende de mi esfuerzo					

Anexo 2. “Hoja de registro de evaluación de las sesiones” (autoría propia)

Marca con una X la casilla que corresponda:

Nombre:

Clase:

	Todas	Alguna	Ninguna
Tareas realizadas			

	Muy buena	Buena	Mala	Muy mala
Actitud durante la sesión				

Anexo 3. “Hoja de auto-registro académico” (autoría propia)

Día de la semana	Asignatura	Nº de tareas/nº de hojas	Tiempo que he tardado en realizarlas/estudiarlas

Anexo 4. “Cuestionario sobre control del entorno de trabajo” (autoría propia)

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Considero que el lugar donde realizo mis tareas y estudio es el adecuado					
2	Apenas hay distracciones, como televisión u ordenador, en el lugar en el que realizo mis tareas o estudio					
3	Dejo el móvil fuera del lugar en el que realizo mis tareas o estudio para no despistarme					

4	En clase, habitualmente me siento al lado de compañeros con los que es más fácil que me distraiga					
5	Antes de realizar mis tareas o estudiar, coloco a mi alcance todo el material que puedo necesitar (folios, bolígrafo, subrayador, libro de texto) para no distraerme					

Anexo 5. “Cuestionario de autoevaluación” (autoría propia)

Marca SI o NO con una X; en caso de que la respuesta sea NO, si lo crees necesario, indica el porqué.

Nº	Ítem	SI	NO	¿Por qué?
1	Me ha resultado fácil comprender el material impartido en la intervención			
2	He seguido las pautas marcadas por el profesor orientador			
3	Me he esforzado para conseguir mejorar mi rendimiento			
4	He notado alguna mejoría en mi rendimiento desde el inicio del programa			
5	Creo que si pongo en marcha las estrategias impartidas en la intervención mis resultados mejorarán en el futuro			
6	Me siento motivado para poner en práctica lo aprendido en la intervención de ahora en adelante			

Anexo 6. “Test sobre estilos atribucionales” (Basado en el cuestionario sobre estilos de atribución elaborado por Jurado, Blanco, Zueck y Peinado 2016)

Marca la respuesta con una X la casilla que más se ajuste a tu respuesta, siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 más o menos de acuerdo, 4 de acuerdo y 5 completamente de acuerdo.

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Por lo general, si saco malas notas creo que ha sido por mala suerte					
2	Generalmente, si he sacado buenas notas ha sido porque he tenido buena suerte					
3	Frecuentemente mis malas notas se han debido a equivocaciones casuales					
4	La suerte es, habitualmente, el principal motivo de que saque buenas notas					
5	Si he sacado alguna vez malas notas ha sido porque he tenido mala suerte					
6	Por lo general, apruebo simplemente por suerte					
7	Si alguna vez he sacado malas notas es porque no me he esforzado lo suficiente					
8	Normalmente, si me ponen mala nota en alguna asignatura es porque no he estudiado lo suficiente					
9	En mi caso, sacar buenas notas es porque me he esforzado					
10	Siempre que he sacado buenas notas ha sido porque he estudiado mucho					