

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Educación y Trabajo Social

**Máster en Profesor de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas: Orientación Educativa.**



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE MEJORA DE LA AUTORREGULACIÓN
DEL APRENDIZAJE PARA LA REDUCCIÓN DE LA
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA.**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Autora: **Malena Morales García**

Tutores:

D. Luis Jorge Martín Antón

D. Miguel Ángel Carbonero Martín



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. JUSTIFICACIÓN	9
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER	13
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	14
4.1. El aprendizaje autorregulado	14
4.1.1. Las funciones ejecutivas y la autorregulación.	14
4.1.2. Modelo Social Cognitivo de Autorregulación.	15
4.1.3. El rendimiento académico.....	18
4.1.4. Habilidades cognitivas y metacognitivas.....	19
4.1.5. Habilidades afectivo-motivacionales	20
4.1.6. El aprendizaje autorregulado y el confinamiento durante la COVID-19.....	22
4.2. Evaluación del aprendizaje autorregulado.....	23
4.3. Mejora del aprendizaje autorregulado.	25
4.4. Revisión de otros programas de intervención en el aprendizaje autorregulado.	27
4.4.1. <i>Self-Regulation Empowerment Program</i>	27
4.4.2. Programa “ <i>Testas en 1º de la ESO</i> ”	28
4.5. La procrastinación académica.....	29
4.6. Relación entre la autorregulación del aprendizaje y la procrastinación académica	31
5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
6. MÉTODO	35
6.1. Participantes.....	35
6.2. Instrumentos y variables	35
6.3. Procedimiento	37
6.4. Diseño y análisis estadístico	38
7. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	39
7.1. Introducción.....	39
7.2. Objetivos de la intervención	39
7.3. Temporalización de las sesiones.....	40
7.4. Plan de actividades	41
7.4.1. Sesión 1. Evaluación previa.....	41



7.4.2. Sesión 2. El aprendizaje autorregulado. Fase previa (I): Planificación de tareas y gestión del tiempo.....	42
7.4.3. Sesión 3. Fase previa (II): Establecimiento de objetivos.....	43
7.4.4. Sesión 4. Fase previa (III): Creencias motivacionales.....	44
7.4.5. Sesión 5. Fase de ejecución (I): Auto-observación.....	45
7.4.6. Sesión 6. Fase de ejecución (II): Autocontrol.....	47
7.4.7. Sesión 7. Fase de autorreflexión: autoevaluación y autorreforzamiento.....	48
7.4.8. Sesión 8. Evaluación final.....	49
8. RESULTADOS	50
8.1. Análisis de las variables	50
8.2. Eficacia del programa de intervención: postest	54
8.3. Cuestionario de valoración de la sesión 2	55
9. DISCUSIÓN.....	57
10. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN	61
11. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	63
12. REFERENCIAS	65
ANEXOS.....	74
Anexo 1. Estrategias de planificación	74
Anexo 2. Cuestionario de valoración de la segunda sesión.....	78
Anexo 3. Establecimiento de objetivos	79
Anexo 4. Creencias motivacionales	80
Anexo 5. Autoobservación de las estrategias de aprendizaje.....	81
Anexo 6. Cuestionario de evaluación final del programa.	82



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Temporalización de las sesiones del programa de intervención	40
Tabla 2. Correlaciones entre la procrastinación, las estrategias de aprendizaje metacognitivas y socioafectivas	50
Tabla 3. Correlaciones entre la procrastinación y las subestrategias de aprendizaje metacognitivas y socioafectivas.....	51
Tabla 4. Diferencias en procrastinación en función del género	51
Tabla 5. Diferencias en procrastinación en función del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento.....	52
Tabla 6. Diferencias en estrategias de aprendizaje en función del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento	53
Tabla 7. Cambios del pretest al postest en estrategias metacognitivas	54
Tabla 8. Cambios del pretest al postest en estrategias socioafectivas	54
Tabla 9. Cambios del pretest al postest en procrastinación.....	55
Tabla 10. Medias y desviaciones estándar de las valoraciones de los alumnos en las distintas partes de la sesión	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fases y subprocesos de la autorregulación del aprendizaje	17
---	----

RESUMEN

Numerosas investigaciones han determinado que la procrastinación académica es el resultado de un fallo de la autorregulación del aprendizaje que influye en el bajo rendimiento académico, el fracaso escolar y el abandono temprano de la educación del alumnado. En el presente proyecto se ha diseñado y desarrollado un programa de intervención que tiene como objetivo reducir la procrastinación académica en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se ha basado la intervención en la mejora de las estrategias de aprendizaje autorregulado. La intervención consta de ocho sesiones y tiene lugar una vez a la semana durante 50 minutos. Además, sesenta estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria han participado en un programa piloto formado por tres de las sesiones descritas en el presente Trabajo de Fin de Máster. Con esta aplicación se pretendía analizar la procrastinación académica y las estrategias de autorregulación del aprendizaje del alumnado de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria y 2º curso del Programa de Mejora del Aprendizaje (PMAR) y el Rendimiento; así como analizar la eficacia del programa de intervención elaborado en este proyecto. Los resultados obtenidos indicaron un menor uso de las estrategias de aprendizaje y una mayor tendencia a la procrastinación en los alumnos que cursan el PMAR. Además, tras la intervención los participantes eran más conscientes de que procrastinan en aquellas tareas que no son de su agrado. Por último, los estudiantes valoraron la sesión de intervención de forma positiva, y consideraron que las estrategias aprendidas les serían de utilidad en su contexto académico.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje; procrastinación académica; intervención; Educación Secundaria Obligatoria.

ABSTRACT

Numerous research studies have shown that academic procrastination is the result of self-regulation failure which influences students' academic underachievement, school failure and early dropout from education. In the present study, we have designed and have developed a training programme that aims to reduce academic procrastination among students in secondary school. For this purpose, the intervention has been based on the improvement of self-regulated learning processes. The intervention consists of eight sessions and takes place once a week in 50 minutes sessions. Moreover, sixty secondary school students have participated in a pilot study consisting of three sessions described in this paper. The aim of this pilot study was to analyse academic procrastination and self-regulated learning strategies among students in third grade of secondary education and also second grade of a Learning and Performance Improvement Programme, as well as to analyse the efficiency of the intervention programme developed in this paper. The results showed a lower use of learning strategies and higher tendency to procrastination among the Learning and Performance Improvement Programme students. Moreover, after the intervention, participants were more aware of procrastinating on tasks they did not like. Finally, students rated the intervention overall as positive, and felt that the strategies learned would be useful in their academic context.

Keywords: self-regulated learning; academic procrastination; intervention; secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster comprende el diseño, elaboración y aplicación de un programa de intervención en el ámbito de la Orientación Educativa. Pretende demostrar cómo el desarrollo de esta metodología en las aulas puede dotar a los alumnos de las capacidades necesarias para *aprender a aprender*, y regular sus procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales de aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado es un constructo con implicaciones evidentes en el éxito escolar, que convierte al estudiante en un protagonista activo y comprometido con su proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de aprender de forma autónoma y permanente (Núñez et al., 2006). Si proporcionamos a los estudiantes las estrategias y habilidades necesarias, podrán iniciar acciones que les permitan mejorar la planificación, supervisión y reflexión de su propio aprendizaje; abordando así la problemática de la postergación de actividades académicas, fenómeno cada vez más frecuente entre los estudiantes, con numerosas consecuencias negativas en el plano académico. En este sentido, destacamos el papel del orientador como agente facilitador del cambio en los centros educativos, capaz de optimizar el aprendizaje de la comunidad escolar, de forma que se garantice la calidad de la enseñanza (Martínez Garrido et al., 2010).

Así pues, la elaboración de este proyecto de intervención tiene como objetivo desarrollar en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria la capacidad de autorregular su aprendizaje, y lograr una reducción de las conductas de procrastinación. Para ello, se justificará la necesidad de esta intervención en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria en el marco legislativo actual, y se plantearán los objetivos del Trabajo de Fin de Máster. A continuación, se fundamentará la propuesta en base a la literatura científica, abordando los conceptos de aprendizaje autorregulado, la procrastinación académica, y la estrecha relación entre ambos.

Algunas de las iniciativas presentes en este programa de intervención se han aplicado con alumnado de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria y del 2º curso del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) del Instituto de Educación Secundaria (IES) Alejandría, en la localidad vallisoletana de Tordesillas. De esta manera, se describirán los objetivos e hipótesis, y el método de la investigación llevada a cabo. A continuación, se desarrollará el programa de intervención, detallando los objetivos, la temporalización, y el



plan de actividades propuesto. Para finalizar, se describirán los resultados del programa piloto, la discusión y conclusiones extraídas a partir de la elaboración y aplicación del proyecto, así como las limitaciones y futuras líneas de actuación.

2. JUSTIFICACIÓN

Actualmente, el Sistema Educativo Español debe dar respuesta a dos necesidades principales. Por un lado, fomentar en el alumnado la capacidad de aprender de forma permanente a lo largo de la vida, puesto que la sociedad del conocimiento exige ser capaz de adecuarse a los distintos contextos y realidades. Por otro lado, y de acuerdo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), garantizar una educación de calidad en todos los niveles del sistema educativo, que implica mejorar el nivel educativo del alumnado, así como lograr el máximo desarrollo de sus competencias (Núñez et al., 2006).

Para dar respuesta a estas necesidades, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), marca entre sus objetivos para la Educación Secundaria Obligatoria contribuir a que los alumnos y alumnas alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades. El presente proyecto de intervención enfatiza la competencia *personal, social y de aprender a aprender*, imprescindible para asegurar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Así, según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria:

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos [...]. (p. 30)

Según Torrano y Soria (2016), la educación debe proporcionar a los alumnos la posibilidad de desarrollar la capacidad de autorregular su aprendizaje, y debe orientar en el paso hacia la práctica autorreflexiva y el desarrollo de la metacognición, procurando ayudas que les permitan dirigir su motivación y sus conductas hacia sus objetivos educativos. Así, el desarrollo de la metacognición y de la capacidad para controlar, organizar y reflexionar acerca de los propios procesos cognitivos y de aprendizaje, dota al estudiante de la capacidad para dirigir y regular dicho proceso. Para ello, se pretende formar a alumnos y alumnas capaces de autorregular su aprendizaje; convirtiéndoles en protagonistas activos que reflexionan y participan activamente en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediante el desarrollo de estas competencias, también se aborda la necesidad de mejorar el nivel educativo del alumnado. Los últimos datos obtenidos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) señalan que, en Educación Secundaria Obligatoria, el porcentaje medio de repetidores por curso se sitúa en 8.7%; siendo en el tercer curso de la ESO donde se encuentra el mayor porcentaje de alumnado repetidor en la enseñanza obligatoria (10.1%). Con estos datos, España se convierte uno de los países de la OCDE con mayor número de repetidores en educación secundaria. Además, en 2018, el porcentaje de abandono temprano de la educación y la formación en España es del 17.9%; mientras que la media en los países de la Unión Europea se sitúa en un 10.6% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Ante los resultados de estos informes, se considera necesario intervenir en los condicionantes del bajo rendimiento académico, el fracaso escolar y/o el abandono temprano de la escolarización del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Entre todos los condicionantes, cabe destacar las variables personales propias del alumno (cognitivas, afectivo-motivacionales y conductuales), puesto que tienen un valor importante en el rendimiento académico, en las diferencias en el aprendizaje entre los alumnos, y son susceptibles de modificar dentro del aula (Fernández Alba, 2013). En este sentido, destaca el papel de la *procrastinación académica* como un factor decisivo en el bajo rendimiento académico, el fracaso escolar y el abandono temprano de la educación del alumnado, que ha sido considerado en la literatura científica como un fallo de la *autorregulación del aprendizaje* (Steel, 2007; Steel et al., 2018; Valenzuela et al., 2020).

Así pues, el presente proyecto tiene como objetivo mejorar la *autorregulación del aprendizaje* para lograr una reducción de las *conductas de procrastinación* del alumnado, entendida como una variable que influye en el rendimiento académico, y que supone una grave amenaza para el éxito escolar y el bienestar subjetivo de los alumnos (Valenzuela et al., 2020).

Entre los objetivos que marca el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, este Trabajo de Fin de Máster contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan “desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal”.

Si bien es cierto que la consecución de este objetivo debe implicar a toda la comunidad educativa, tiene una especial relevancia en el ámbito de la Orientación Educativa; puesto que, según el DECRETO 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León, una de las funciones generales de los servicios de orientación educativa, vocacional y profesional es *orientar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Además, en la etapa de la enseñanza secundaria, el orientador se configura como un profesional capacitado para trabajar con los aspectos de carácter cognitivo, social y/o motivacional que pudieran afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de garantizar las oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado (Martínez Garrido et al., 2010).

Teniendo en cuenta la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, se aborda la competencia de “adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales” (p. 3). Por último, las competencias a las que responde el presente Trabajo de Fin de Máster son las siguientes (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre):

- Adquirir experiencia en el ejercicio de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita y de las competencias profesionales necesarias para este ejercicio.
- Analizar la realidad escolar en la que se lleven a cabo las prácticas utilizando los marcos teóricos estudiados en el Máster.
- Planificar, desarrollar o evaluar un plan de intervención en el ámbito de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico.
- Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención realizada argumentando los fundamentos teóricos de la propuesta y cómo se evaluaría ésta.
- Revisar la propia experiencia y los conocimientos previos desde el punto de vista de las competencias adquiridas o desarrolladas durante la realización del prácticum.



- Reflejar estas competencias, junto con las adquiridas y desarrolladas en el resto de las materias, en el Trabajo fin de Máster que compendie la formación adquirida.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es diseñar, elaborar y aplicar un programa de intervención en el ámbito de la Orientación Educativa para los alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria, cumpliendo con las competencias establecidas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Se ha desarrollado el presente proyecto con el objetivo de proporcionar a la comunidad educativa un modelo de intervención que permita mejorar en el alumnado de educación secundaria la capacidad de *autorregular su aprendizaje*, así como lograr una reducción de las *conductas de procrastinación*. En relación con este objetivo general, también se pretende:

- Justificar la necesidad de intervenir en las conductas de procrastinación académica, así como en la autorregulación del aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, desde el ámbito de la Orientación Educativa.
- Fundamentar teóricamente la propuesta de intervención para que tenga un respaldo científico sólido.
- Analizar el uso y conocimiento de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.
- Analizar la tendencia a la procrastinación académica en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.
- Analizar el papel que desempeñan las estrategias de autorregulación del aprendizaje en la procrastinación académica de los estudiantes.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

El paso de la perspectiva tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, que contemplaba al alumno como un simple receptor de información, hacia la consideración de los procesos de pensamiento de los estudiantes, como agentes activos y auténticos protagonistas de su propio proceso del aprendizaje, permitió el surgimiento del concepto de aprendizaje autorregulado (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2016).

Desde el punto de vista educativo, la autorregulación puede definirse como la competencia fruto de un conjunto de procesos cognitivos, motivacionales y conductuales, así como de habilidades que permiten al alumno desarrollar su propia autonomía, tomar decisiones estratégicas, ajustar sus conductas a sus metas y, finalmente, lograr los resultados académicos esperados de forma eficaz (Casado Berrocal et al., 2019).

Según Pintrich (2000, p. 453), el aprendizaje autorregulado es “un proceso activo y constructivo por el que los alumnos establecen objetivos para su aprendizaje, y posteriormente intentan supervisar, regular y controlar su cognición, motivación, y comportamiento, guiados y limitados por sus objetivos y las características contextuales del entorno”.

Actualmente, el aprendizaje autorregulado ya no se interpreta como un constructo unitario e innato; es decir, como una competencia que los estudiantes poseen o no poseen, sino que se entiende como un conjunto diverso de estrategias que los estudiantes desarrollan con la práctica y utilizan en función de la situación y de su nivel de motivación al llevar a cabo una tarea determinada (Daura et al., 2022; Zeidner y Stoecker, 2019).

4.1.1. Las funciones ejecutivas y la autorregulación.

Existen numerosos factores que afectan al desarrollo de la capacidad de autorregulación de los estudiantes (p. ej. expectativas sobre resultados, orientación a metas, percepción de autoeficacia, etc.). Sin embargo, con anterioridad a la incidencia de estos, existe un factor biológico que determina el desarrollo madurativo de las áreas cerebrales que controlan las funciones ejecutivas, y que subyacen al proceso de autorregulación (Casado Berrocal et al., 2019).

El término *funciones ejecutivas* hace referencia a los procesos neurocognitivos de orden superior que controlan y coordinan la cognición, y guían el comportamiento dirigido a metas (Davis et al., 2021). Las funciones ejecutivas que operan en el proceso de la autorregulación son el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (Hofmann et al., 2012; Rutherford, 2018). En primer lugar, un rasgo que caracteriza a una adecuada autorregulación es la capacidad para inhibir las respuestas conductuales o las representaciones mentales incompatibles con la consecución de los objetivos establecidos. Dirigir la acción hacia metas a largo plazo y no hacia satisfacciones inmediatas es un ejemplo que requiere de un adecuado control inhibitorio (Casado Berrocal et al., 2019; Hofmann et al., 2012). En segundo lugar, la memoria de trabajo es la capacidad que nos permite mantener representaciones activas de nuestros objetivos de autorregulación, dirigir la atención hacia la información relevante, así como proteger los objetivos frente a las interferencias y las distracciones (Hofmann et al., 2012). Por último, la flexibilidad cognitiva facilita, por un lado, la capacidad para cambiar entre diferentes tareas que permiten alcanzar el mismo objetivo; y, por otro lado, permiten que las personas cambien el objetivo que se habían establecido, y persigan otras alternativas (Hofmann et al., 2012).

Varios estudios han demostrado que los déficits en las funciones ejecutivas, y la falta de autorregulación asociada, están relacionados con diagnósticos clínicos como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, el trastorno negativista desafiante u otros trastornos de conducta (Cambron et al., 2017). En el contexto educativo, un adecuado desarrollo de las funciones ejecutivas predicen un mayor rendimiento académico y una menor tasa de abandono escolar (Davis et al., 2021). Por todo ello, la comunidad científica ha sugerido que las funciones ejecutivas representan uno de los componentes más determinantes para garantizar el éxito del desarrollo infantil y adolescente, puesto que provee a los estudiantes de herramientas clave tales como la capacidad para mantener el esfuerzo, tomar decisiones, o planificar y reorganizar el estudio (Casado Berrocal et al., 2019).

4.1.2. Modelo Social Cognitivo de Autorregulación.

Existen múltiples teorías que han tratado de identificar los procesos que intervienen en la autorregulación del aprendizaje. Uno de los modelos teóricos más relevantes en este ámbito de investigación es el Modelo Social Cognitivo de Autorregulación de Zimmerman (1989), quien propone una explicación del aprendizaje autorregulado basándose en la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986). El punto de vista propuesto sobre el aprendizaje autorregulado

de los estudiantes supone una relación triádica recíproca entre los determinantes ambientales, personales y conductuales; de tal forma que “el comportamiento es un producto tanto de fuentes de influencia autogeneradas como de fuentes externas de influencia” (Bandura, 1986, p. 454).

Según Zimmerman (1989), lo que caracteriza a un estudiante autorregulado es su participación activa en su propio proceso de aprendizaje desde una perspectiva motivacional, comportamental y metacognitiva. Además, establece tres fases cíclicas que caracterizan a los procesos autorreguladores: la fase previa, la fase de ejecución, y la autorreflexión.

El proceso de autorregulación del aprendizaje comienza con la fase previa, que hace referencia al momento inicial en el cual aparecen los procesos que preceden a la tarea: el análisis de la tarea y las creencias motivacionales. Por un lado, el análisis de la tarea por parte del alumno, que consiste en establecer objetivos o metas sobre las actividades académicas y en planificar las estrategias adecuadas para alcanzar esos objetivos y tener éxito en la tarea (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2008). En este sentido, Zimmerman y Martínez-Pons (1986) agrupan las diferentes estrategias de aprendizaje que pueden utilizar los estudiantes en 14 categorías: autoevaluación, organización y transformación, establecimiento de objetivos y, búsqueda de información, automonitoreo y toma de registros, estructuración del ambiente, disposición ante consecuencias (recompensas o castigos), repaso y memorización, búsqueda de ayuda a compañeros, profesores y otros adultos, y, por último, revisión de exámenes, apuntes y libros de texto. Por otro lado, las creencias motivacionales son una serie variables personales que generan y mantienen el esfuerzo del alumno frente a la tarea, como la autoeficacia, las expectativas de resultados, el interés o el valor intrínseco de la tarea y la orientación a meta. Aunque estas creencias motivacionales se enmarcan en la fase previa, se ha demostrado que también predicen múltiples procesos de la autorregulación del aprendizaje en todas las fases (Cleary et al., 2012).

La fase de ejecución hace referencia a los procesos que ocurren durante el aprendizaje, que son el autocontrol y la auto-observación. El autocontrol permite al estudiante mantener la atención en la actividad y optimizar el esfuerzo, haciendo uso de una serie de estrategias: las autoinstrucciones, las imágenes mentales, la focalización de la atención y estrategias para la realización de la tarea (por ejemplo, la toma de apuntes o la resolución de problemas). La auto-observación hace referencia al seguimiento que realiza el estudiante sobre sus propias

acciones y procesos de pensamiento mediante los autorregistros y la automonitorización (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2008).

Por último, la fase de autorreflexión supone la valoración del proceso de aprendizaje por parte del estudiante y la justificación de las razones de su éxito o fracaso. Existen dos procesos de reflexión: por un lado, los juicios personales, que es el proceso por el cual el alumno evalúa su desempeño y que implica la autoevaluación y las atribuciones causales, y, por otro lado, las reacciones personales, que son las respuestas emocionales y cognitivas que experimenta el sujeto ante sus resultados, que implican la autosatisfacción y las respuestas adaptativas-defensivas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2008). Se considera que el ciclo se ha completado cuando los juicios que han surgido de la fase de reflexión influyen en la fase previa de un nuevo intento de aprendizaje (Cleary et al., 2012).

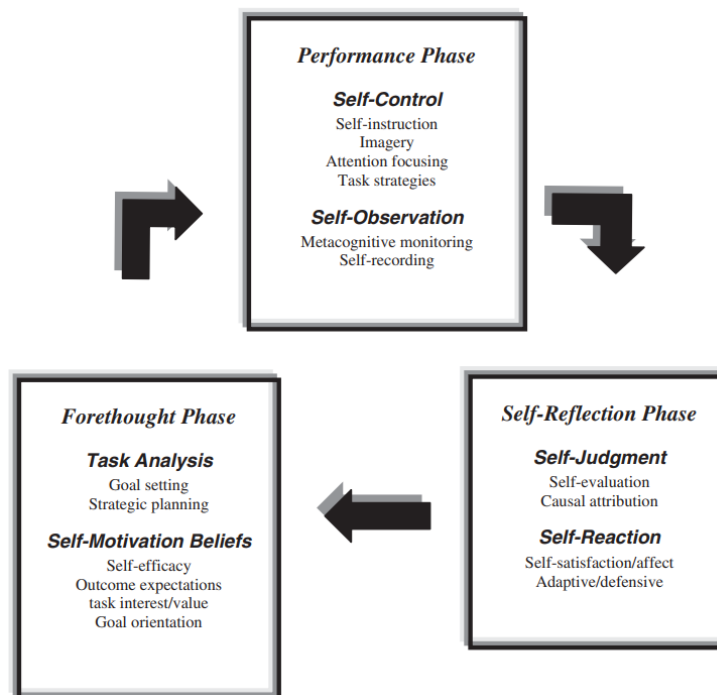


Figura 1. Fases y subprocesos de la autorregulación del aprendizaje (Fuente: Zimmerman, 2008).

A partir de la investigación de Zimmerman (1989), así como de otros estudios previos sobre el aprendizaje autorregulado, han surgido un gran número de investigaciones que se centran en estudiar las variables relacionadas con el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado. Por ejemplo, el rendimiento académico, la autoeficacia, las expectativas sobre resultados, las atribuciones causales, el valor de la tarea, etc.

4.1.3. El rendimiento académico

La mejora del rendimiento de académico de los estudiantes es una prioridad en algunos países como España, donde el fracaso escolar y el abandono temprano de la educación son problemas especialmente importantes en el sistema educativo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Son varios los factores que pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes (p. ej. el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima, etc.), pero la capacidad de autorregular el propio aprendizaje ha adquirido una gran relevancia en la investigación educativa (Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020; Gómez Martínez y Romero Medina, 2019; Torrano Montalvo y González Torres, 2004).

Un gran número de estudios han señalado la existencia de una relación directa entre el uso de las estrategias de autorregulación del aprendizaje y el éxito académico del alumnado (p. ej. Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020; Cambron et al., 2017; Felipe Alfonso et al., 2020; Feraco et al., 2022; Gómez Martínez y Romero Medina, 2019; Valiente Barroso et al., 2020). Torrano y Soria (2016) realizaron una investigación con alumnos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria, en la que concluyeron que los estudiantes con un alto rendimiento académico son los que más estrategias de autorregulación del aprendizaje utilizan. Además, establecen objetivos de aprendizaje más específicos, emplean diferentes estrategias para alcanzarlos, y auto-monitorean y adaptan sus esfuerzos en función de sus resultados de aprendizaje (Zeidner y Stoeger, 2019). Especialmente, algunos autores plantean que los estudiantes con mayor rendimiento académico suelen hacer un uso más eficaz y variado de sus estrategias cognitivas; mientras que los estudiantes con un rendimiento académico bajo utilizan estrategias de aprendizaje más centradas en la repetición y el pensamiento superficial (Felipe Alfonso et al., 2020).

En cuanto a las características psicológicas, Valiente Barroso et al. (2020) plantean que los estudiantes que emplean estrategias de aprendizaje de forma eficiente, y que presentan un mejor autoconcepto académico y mejores actitudes hacia el estudio, muestran un nivel bajo de estrés escolar, y un alto rendimiento académico. Además, se ha propuesto que los estudiantes con adecuadas *soft skills* o “habilidades blandas” en el contexto escolar (p. ej. adaptabilidad, curiosidad, iniciativa, liderazgo, perseverancia y conciencia social), son más propensos a utilizar aquellas estrategias de aprendizaje autorregulado que favorecen su rendimiento académico (Feraco et al., 2022).

Por último, se ha demostrado que los padres y profesores tienen un papel fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes; puesto que ayudan a los adolescentes a gestionar su progreso de aprendizaje, a establecer y alcanzar objetivos, y a desarrollar la confianza en sus propias habilidades de autorregulación (Cattelino et al., 2019).

4.1.4. Habilidades cognitivas y metacognitivas

Contemplamos las estrategias cognitivas como aquellos procedimientos u operaciones mentales encargados de codificar, almacenar y recuperar la información que los alumnos necesitan para orientar la acción hacia el éxito en la realización de las tareas de aprendizaje. Estas estrategias abarcan una amplia gama de actividades que los alumnos aplican tanto en tareas simples como complejas; por ejemplo, la selección, codificación y organización de la información, la repetición del material de estudio, la elaboración y la búsqueda de significado en el material nuevo, y la relación de lo aprendido con los conocimientos anteriores (Zeidner y Stoeger, 2019).

Según Fernández Alba (2013), se pueden considerar cuatro tipos de estrategias cognitivas: de selección, repetición, organización y elaboración. Las estrategias de selección son las que utiliza el alumno para elegir y sintetizar la información más relevante para sus metas, con la finalidad de facilitar su procesamiento (p. ej. subrayar o resumir). Las estrategias de repetición tienen como finalidad la memorización del material mediante su reproducción sistemática. Las estrategias de organización permiten estructurar el material de estudio, combinando los elementos en un todo coherente y significativo (p. ej. clasificar, crear mapas conceptuales o esquemas). Por último, las estrategias de elaboración permiten al alumno relacionar la nueva información, con los conocimientos ya existentes (p. ej. crear analogías o formar imágenes mentales).

El uso eficaz de las estrategias cognitivas durante el proceso de aprendizaje proporciona a los alumnos un mejor control sobre el procesamiento de la información que han aprendido (p. ej. la codificación de la información, la activación del conocimiento en la memoria a largo plazo, el recuerdo y la recuperación de información, etc.) (Zeidner y Stoeger, 2019). No obstante, según Torrano y Soria (2016), los mayores problemas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria a la hora de autorregular el aprendizaje aparecen en el uso de las estrategias cognitivas; pues los resultados de su estudio indican que los alumnos no emplean, o emplean con menos frecuencia las estrategias cognitivas implicadas en el aprendizaje autorregulado, especialmente aquellas de elaboración y de organización.

Las estrategias metacognitivas hacen referencia al conocimiento de los propios estados, procesos mentales y capacidades cognitivas, así como con la capacidad para regularlas. Implica planificar, monitorizar y evaluar el propio proceso de aprendizaje de forma consciente durante la realización de tareas. De esta manera, los estudiantes autorregulados no solo poseen conocimientos sobre la utilización, supervisión y modificación de las estrategias de aprendizaje, sino que también son capaces de identificar cuándo el éxito académico se debe al uso de una determinada estrategia, y cuándo podrían haber obtenido mejores resultados empleando estrategias más adecuadas a la tarea (Zeidner y Stoeger, 2019).

En este sentido, se ha demostrado que el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas en las diferentes actividades académicas está relacionado con un mayor rendimiento académico. Quizás, aquellos alumnos que emplean estas estrategias de aprendizaje tienden a organizar y gestionar su tiempo de trabajo y estudio, y son más conscientes de que el éxito educativo depende de su esfuerzo e implicación (Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020).

4.1.5. Habilidades afectivo-motivacionales

Actualmente, se considera que la motivación juega un papel crucial en la participación del alumno en sus tareas académicas y en el uso de las estrategias de autorregulación del aprendizaje (Cerezo et al., 2019; Cleary y Kitsantas, 2017). La motivación es una de las características definitorias de los estudiantes autorregulados, puesto que promueve su implicación y persistencia en las tareas académicas para conseguir las metas que se han propuesto. Además, influye en el modo y en la calidad con la que procesan la información, seleccionan y utilizan determinadas estrategias de aprendizaje (Torrano y Soria, 2016).

Los principales modelos de la autorregulación han prestado especial atención a las creencias de autoeficacia como una variable motivacional indispensable para el aprendizaje (Cerezo et al., 2019). Bandura (1997) define la autoeficacia como el juicio que cada persona hace sobre sus propias capacidades para emprender acciones que le permitan alcanzar sus objetivos. Se considera una de las variables más influyentes en la motivación y el aprendizaje de los alumnos (Cerezo et al., 2019), puesto que se ha demostrado que una mejora del sentimiento de autoeficacia puede garantizar el éxito y la adaptación al contexto académico (Cleary y Kitsantas, 2017; Sihotang et al., 2020).

Asimismo, la utilidad percibida es una variable motivacional clave en el aprendizaje, que hace referencia al valor que los estudiantes asignan a las estrategias de autorregulación con vistas a alcanzar sus objetivos académicos a corto y largo plazo. Gracias a la experiencia, los alumnos aprenden que existen ciertas estrategias de aprendizaje que les permiten obtener recompensas académicas (p. ej. una mejora del rendimiento), o evitar el castigo (p. ej. las bajas calificaciones). De esta forma, aquellos estudiantes que consideran que las competencias o habilidades que están aprendiendo son útiles en su contexto educativo, tienen más probabilidades de ponerlas en práctica y, por ende, mejorar su rendimiento académico (Cerezo et al., 2019).

Cerezo et al. (2019) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo era analizar cómo el entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje está relacionado con la autoeficacia y la utilidad percibida de las mismas. En él, confirmaron que es posible influir en el sentimiento de autoeficacia de los estudiantes utilizando programas de intervención que mejoran el conocimiento de las estrategias de autorregulación del aprendizaje. También descubrieron que el valor que los estudiantes asignan a las estrategias que están aprendiendo durante las intervenciones está mediado por sus necesidades en su propio contexto de aprendizaje. Por esta razón los efectos de las intervenciones no siempre se consiguen transferir a los contextos no experimentales, puesto que los estudiantes no utilizan las estrategias aprendidas en su entorno de aprendizaje si no consideran que vayan a obtener algún beneficio por ello.

Por último, otro constructo fundamental en la motivación académica es la orientación a metas. Este hace referencia a las razones que tienen los estudiantes para involucrarse y comprometerse en una tarea académica; es decir, la manera en la que un alumno se representa lo que será tener éxito para él en una situación de aprendizaje determinada (Zeidner y Stoeger, 2019). La literatura ha diferenciado, fundamentalmente, tres tipos de orientación a meta: la orientación a la maestría, y la orientación a la ejecución por aproximación y por evitación. Por un lado, los estudiantes orientados a la maestría se centran en el valor intrínseco del aprendizaje y en el desarrollo de las competencias, puesto que se plantean lo que será tener éxito comparándose con uno mismo. Por otro lado, los estudiantes orientados a la ejecución por aproximación se centran en demostrar su habilidad y competencia, pues conciben su éxito académico comparándose con los demás; mientras que aquellos orientados a la ejecución por la evitación tratan de eludir el fracaso (Elliot y Harackiewicz, 1996; Méndez-Giménez et al., 2018). A este respecto, los estudiantes autorregulados suelen estar orientados a la maestría,

puesto que prefieren las tareas desafiantes y tienen una actitud más positiva hacia las actividades académicas, persisten más tiempo cuando se enfrentan a una dificultad, y tratan el obstáculo como una oportunidad para mejorar y poner a prueba diferentes estrategias de aprendizaje (Azeem y Zubair, 2021).

4.1.6. El aprendizaje autorregulado y el confinamiento durante la COVID-19.

Ante la repentina aparición de la pandemia de la COVID-19, los alumnos se vieron obligados a continuar su educación de forma *on-line*. Los problemas que encuentran los estudiantes durante el aprendizaje *on-line* no sólo están relacionados con su estado físico, como, por ejemplo, la fatiga y el agotamiento, sino que también pueden aparecer algunos problemas psicológicos como el insomnio, el sentimiento de pérdida de autonomía, la disminución de la autoeficacia con respecto al aprendizaje o la preocupación excesiva (Hensley et al., 2022). En el plano social, el aprendizaje *on-line* provoca que los estudiantes se sientan alejados de aquellos sitios y personas que normalmente juegan un rol importante en su motivación académica, y que les ayudan a centrar su esfuerzo en el estudio. Resulta problemático, por ejemplo, no contar con el apoyo social de los amigos, los compañeros de clase y grupos de estudio, o no disponer un espacio tranquilo para estudiar (Hensley et al., 2022). Además, la supervisión, retroalimentación e interacción por parte de los profesores que origina la enseñanza *on-line*, suele ocasionar consecuencias negativas en el aprendizaje, como la falta de atención y la procrastinación (Hong et al., 2021).

Por todo ello, al cambiar una enseñanza presencial por un aprendizaje totalmente *on-line*, se torna necesario emplear las estrategias adecuadas para adaptarse a la nueva situación educativa y poder beneficiarse de ella (Liu et al., 2021). Sinring et al. (2022) definen las estrategias de afrontamiento en el aprendizaje como cualquier habilidad necesaria para hacer frente a las demandas académicas. Estas estrategias de afrontamiento en el aprendizaje provocan una mejora del rendimiento académico tanto en estudios universitarios como en educación secundaria, y se convierte en una variable clave para disminuir, minimizar y tolerar el nivel de estrés que experimentan muchos alumnos y alumnas.

Además, se ha demostrado que la autorregulación influye indirectamente en las estrategias de afrontamiento académico, puesto que los estudiantes con un alto grado de autorregulación poseen una adecuada gestión emocional, y son capaces de desarrollar una relación social positiva con su entorno, favoreciendo el aprendizaje permanente (Sinring et al., 2022). Esto es especialmente importante si tenemos en cuenta la investigación realizada por

Hensley et al. (2022) acerca del impacto que tuvo el cambio a la enseñanza on-line en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios estadounidenses durante la pandemia de la COVID-19. Sus hallazgos indican que, a causa de los cambios emocionales y ambientales acaecidos, disminuyó el compromiso con las estrategias de aprendizaje autorregulado de los estudiantes. Así, se demuestra que la autorregulación afectó directamente a las habilidades de afrontamiento académico de los estudiantes durante la pandemia de COVID-19. De tal forma que, aquellos estudiantes con una buena capacidad de autorregulación fueron capaces de desarrollar aquellas habilidades necesarias para adaptarse y resistir a las dificultades de aprendizaje durante este periodo (Sinring et al., 2022). La autorregulación, por tanto, es una variable que influye indirectamente en las estrategias de afrontamiento académico de los estudiantes a través del bienestar psicológico, promoviendo los sentimientos de entusiasmo, optimismo, autoeficacia y resiliencia para soportar los retos del aprendizaje *on-line* (Sinring et al., 2022).

4.2. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Existen fundamentalmente dos tipos de técnicas que se emplean para la medición del aprendizaje autorregulado: las medidas de aptitud y las medidas de eventos. Estas suelen distinguirse en función de los procedimientos, el ámbito y propósito de aplicación, y la operacionalización del constructo de aprendizaje autorregulado y de sus componentes clave (Zeidner y Stoeger, 2019).

Por un lado, las medidas de aptitud son aquellas que conceptualizan el aprendizaje autorregulado como un atributo mental relativamente duradero en el tiempo. De esta forma, se predice el futuro comportamiento y rendimiento del estudiante, independientemente de las características de la situación (Zeidner y Stoeger, 2019). La información habitualmente se recoge mediante cuestionarios de autoinformes, entrevistas y valoraciones de profesores.

En los cuestionarios de autoinformes, los estudiantes manifiestan qué estrategias de aprendizaje recuerdan haber utilizado o utilizarían en las diferentes situaciones que se les plantean (Zeidner y Stoeger, 2019). Son la forma más habitual de medir la autorregulación del aprendizaje (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2016). Algunos de los autoinformes más representativos son el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI - *Learning and Study Strategies Inventory*; Weinstein, Schulte, & Palmer, 1987), el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire* - MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991), y la Escala de Estrategias de

Aprendizaje (ACRA; Roman y Poggioli, 2013). Además, Sáez-Delgado et al. (2021) han desarrollado recientemente cinco escalas para medir las fases de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria: estrategias de disposición al estudio, autoeficacia para la disposición al estudio, estrategias cognitivas, metacognitivas, y búsqueda de ayuda; atribuciones causales, y autoevaluación.

En las entrevistas, los estudiantes describen sus comportamientos típicos en una situación de aprendizaje determinada, teniendo en cuenta sus experiencias de aprendizaje anteriores. Por ejemplo, la *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (SRLIS; Zimmerman and Martinez-Pons, 1988) explora varios aspectos del aprendizaje autorregulado presentando a los estudiantes diferentes contextos de aprendizaje (p. ej. la preparación de exámenes, la realización de tareas en el aula o los deberes), y pidiéndoles que nombren todas las técnicas que utilizarían para finalizar la tarea (Zeidner y Stoeger, 2019).

Por último, en las valoraciones de los profesores se evalúa un pequeño número de comportamientos observables distintivos y claramente definidos, o se compara al estudiante con un grupo normativo conocido y estable, con vistas a garantizar una buena calidad de la medición (Zeidner y Stoeger, 2019). Por ejemplo, la *Student Self-Regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale* (Zimmerman y Martinez-Pons, 1988).

Por otro lado, las medidas de eventos son aquellas recopilan información acerca de cómo los individuos inician, monitorean y adaptan su pensamiento y acciones en diferentes situaciones o actividades de aprendizaje (Zeidner y Stoeger, 2019). Entre estas, cabe destacar los protocolos de pensamiento en voz alta, las metodologías de rastreo del comportamiento y la observación del rendimiento.

En los protocolos de pensamiento en voz alta los estudiantes verbalizan espontáneamente todos sus pensamientos y procesos cognitivos mientras realizan una tarea asignada. Puede ser una técnica no estructurada si se pide al estudiante que resuelva una tarea y narre cómo lo va haciendo; o bien, una técnica estructurada si en primer lugar el estudiante debe planificar lo que va a hacer (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2016).

Las metodologías de rastreo del comportamiento miden la autorregulación del aprendizaje a partir de los indicadores observables de los procesos cognitivos que los estudiantes muestran mientras ejecutan una tarea (p. ej. subrayar el texto, o añadir notas al

margen). En ocasiones, estos indicadores permiten deducir qué estrategias de autorregulación está utilizando el estudiante en cada momento (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2016).

Por último, durante la observación se realiza un registro objetivo, sistemático y específico de las conductas aprendizaje reales que realiza el estudiante en una situación determinada, lo que permite establecer vínculos entre dichos comportamientos y las condiciones de la tarea (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2016).

La manera en que cada técnica proporciona una perspectiva fiable del uso real de las estrategias de autorregulación del aprendizaje depende de varios factores, como la edad del estudiante, el curso académico y el contexto de aprendizaje (Zeidner y Stoeger, 2019). Cleary et al. (2012) plantean que un enfoque de evaluación multidimensional, en la que se incluya la información recogida a través de autoinformes, observaciones directas, y valoraciones de los profesores y/o los padres, puede resultar muy eficaz para comprender cómo autorregula su aprendizaje un alumno.

4.3. MEJORA DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO.

Un amplio repertorio de estudios han demostrado que la intervención en estrategias de aprendizaje autorregulado favorece la cognición, la metacognición y la motivación por aprender en los alumnos, puesto que adquieren un mayor compromiso en la realización de las tareas, les permite abordar muchas de sus dificultades de aprendizaje, así como mejorar su rendimiento académico (Grunschel et al., 2018; Torrano et al., 2017).

En general, estas intervenciones se basan en la idea de que la autorregulación del aprendizaje es una habilidad que se puede adquirir a través de diferentes fases y actividades que los alumnos llevan a cabo durante la realización de las tareas académicas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Torrano et al., 2017). Según Torrano et al. (2017), se considera esencial que una intervención para la mejora de la autorregulación del aprendizaje cumpla una serie de objetivos. En primer lugar, debe instruir acerca de las habilidades metacognitivas, cognitivas y motivacionales, puesto que son los procesos que conforman el aprendizaje. En segundo lugar, debe proporcionar conocimientos acerca del uso de las estrategias de aprendizaje de forma eficaz (p. ej. qué estrategias emplear en una situación y/o tarea concreta; cuándo, cómo y por qué emplearla, etc.). Por último, debe motivar al alumnado para que empleen dichas estrategias durante sus experiencias de aprendizaje, puesto que son las que facilitan, garantizan, y conducen a sus objetivos.

Entre estas intervenciones, cabe destacar la llevada a cabo por Grunschel et al. (2018) con estudiantes universitarios en base al Modelo Social Cognitivo de la Autorregulación del Aprendizaje de Zimmerman (1989). El objetivo del programa era lograr una mejora de los procesos de aprendizaje autorregulado entre los estudiantes con conductas de procrastinación académica. Los autores llevaron a cabo el entrenamiento a lo largo de cinco sesiones semanales de 90 minutos, siguiendo la fase previa, la fase de ejecución y la fase de autorreflexión que describe este modelo. Las tres primeras sesiones versaban sobre procesos específicos de la fase previa: introducción general, establecimiento de objetivos y gestión del tiempo, y automotivación. En la cuarta sesión se trataban las distracciones y tentaciones como parte de la fase de ejecución. Por último, la quinta sesión se dedicó a las fases previa y de ejecución, tratando la preparación para el futuro. Puesto que en cada sesión se pedía a los alumnos que reflexionasen acerca de sus estrategias de aprendizaje y de estudio, la fase de autorreflexión era transversal al programa. Tras la intervención, la procrastinación académica disminuyó, y se fomentaron algunos procesos específicos de aprendizaje autorregulado: el establecimiento de objetivos y planificación, gestión del tiempo, control del entorno de aprendizaje y la concentración.

Cazan (2020) también basó su intervención en la perspectiva sociocognitiva del aprendizaje autorregulado, centrándose en las estrategias cognitivas y metacognitivas. Plantea diferentes técnicas de intervención según las fases establecidas por Pintrich (2000), que comprenden la planificación, el seguimiento y la regulación de la cognición. El programa consistió en la realización de un diario de aprendizaje, en el que los alumnos debían reflexionar acerca de sus objetivos y resultados al finalizar cada clase. En él se incluían indicaciones cognitivas (p. ej. escribir las partes más importantes de la lección, poner ejemplos, etc.), indicaciones metacognitivas (p. ej. qué ideas principales son las que mejor y las que peor he entendido), y el seguimiento y la planificación de estrategias (p. ej. cuántas horas he dedicado a trabajar el tema, qué partes de este debería revisar, etc.). La intervención mostró efectos positivos en las estrategias de aprendizaje autorregulado. Además, se demostró la transferibilidad de las estrategias entrenadas a diferentes contextos de aprendizaje; es decir, aunque las habilidades de autorregulación del aprendizaje se practicaron en un contexto determinado, dicha práctica condujo a su generalización y transferencia en diferentes situaciones de aprendizaje. Por último, el estudio reveló una mejora significativa de la motivación para el aprendizaje, aunque dicha dimensión no fue entrenada de forma explícita. La autora plantea que, puesto que el entrenamiento en estrategias de autorregulación del

aprendizaje requiere de una gran cantidad de esfuerzo, los alumnos más motivados son aquellos que se más se implican en su propio proceso de aprendizaje.

Por último, González-Pienda et al. (2014) llevaron a cabo una intervención con alumnos españoles de 1º ESO (entre 12-14 años). El programa estaba conformado por 14 sesiones (2 de evaluación y 12 de intervención), y se impartió a cada grupo de estudiantes un día a la semana, con la duración aproximada de una hora por sesión. Para las sesiones, se asignaba a los alumnos una lectura para casa, de la cual debían tomar notas. En el aula, reflexionaban en grupo sobre los temas tratados en cada capítulo, las estrategias de aprendizaje utilizadas, y los problemas académicos a los que se enfrentaban los personajes de las historias. En cada sesión realizaban diferentes actividades (p. ej. crear mapas conceptuales, analizar las distracciones y las atribuciones causales que complican el estudio, resolver un problema, proponer estrategias para afrontar la realización de exámenes, etc.) y, durante los últimos minutos, reflexionaban lo que habían aprendido ese día. Los resultados de la intervención muestran que los estudiantes informaban de un mayor conocimiento de las estrategias de la autorregulación y un mayor tiempo dedicado al estudio. Además, el programa fue muy eficaz para aquellos alumnos que iniciaban la intervención con marcados déficits en estrategias de aprendizaje autorregulado, y que dedicaban menos tiempo a las tareas escolares. Es decir, la intervención resultó especialmente beneficiosa para los estudiantes en riesgo de fracaso académico debido al limitado conocimiento y uso de las estrategias de aprendizaje.

4.4. REVISIÓN DE OTROS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO.

A continuación, se describirán dos programas de intervención relevantes en el ámbito del aprendizaje autorregulado, que están destinados a una muestra de adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria, y que se desarrollan al amparo de la teoría social-cognitiva de Bandura (1986) y el Modelo Social Cognitivo de Autorregulación de Zimmerman (1989).

4.4.1. *Self-Regulation Empowerment Program.*

Cleary y Zimmerman (2004) elaboraron un programa de intervención que pretende capacitar a los adolescentes para convertirse en alumnos autorregulados, capaces de establecer sus objetivos académicos, supervisar sus procesos de aprendizaje, evaluar su rendimiento, y realizar los ajustes estratégicos necesarios para mejorar.

El programa se basa en dos componentes principales: la evaluación diagnóstica, y el desarrollo del alumno autorregulado. En primer lugar, trata de identificar las debilidades motivacionales y estratégicas de los estudiantes. Para ello, se plantea la pregunta: ¿en qué medida este alumno conoce, selecciona y regula el uso de estas estrategias específicas de estudio y autorregulación para mejorar su rendimiento en estos resultados de desempeño en esta clase en particular? Para identificar las estrategias específicas del contexto que utilizan los estudiantes, los autores desarrollaron una guía de evaluación que permite obtener información acerca del repertorio de estrategias de aprendizaje que poseen los estudiantes, la motivación para mantener y utilizar dichas estrategias, y la habilidad para ajustar las estrategias ineficaces cuando no conducen a resultados positivos en un contexto de aprendizaje determinado. En segundo lugar, y una vez finalizada la evaluación, trata de modificar los déficits identificados. Para ello, se intervendrá siguiendo tres pasos: (a) empoderar a los estudiantes para mejorar su percepción de control sobre el rendimiento académico y los procesos de aprendizaje; (b) ampliar su repertorio de estrategias de autorregulación del aprendizaje, y (c) enseñarles a utilizar de forma cíclica la fase previa, de ejecución y de autorreflexión propuestas por Zimmerman (1989).

4.4.2. Programa “*Testas en 1º de la ESO*”.

Fernández Alba (2013) ha adaptado y evaluado la eficacia del programa de intervención *Testas's (mis)adventures* (Rosário et al., 2010) en estudiantes españoles de 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria, con la finalidad de mejorar sus condiciones motivacionales y estratégicas. El objetivo principal del programa era instruir a los alumnos de 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria en estrategias de autorregulación del aprendizaje, de tal forma que logaran enfrentarse con éxito a las tareas académicas.

Este programa hace uso de la narración como método para que los alumnos resuelvan una serie de problemas que se les plantean, reflexionen acerca de las estrategias de aprendizaje que encuentran en las historias, y las relacionen con sus propias experiencias académicas. Se pretende que los estudiantes se identifiquen con “Testas”, el personaje principal de las narraciones, y que este sirva de modelo próximo que guíe en el entrenamiento de competencias, actitudes y comportamientos autorregulados.

4.5. LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA.

La procrastinación es una tendencia muy generalizada entre la población occidental, mediante la cual se demora voluntariamente inicio y/o finalización de las tareas u obligaciones en los diferentes ámbitos de la vida (personal, familiar, laboral, académico, etc.), y se acompaña de sentimientos de malestar (Díaz Morales, 2019).

A pesar de que, en la mayoría de los casos, el posponer tareas y decisiones es una práctica habitual en nuestra vida cotidiana, no suele tener una influencia importante en ella. Sin embargo, en algunas personas la procrastinación se considera una tendencia disfuncional puesto que afecta significativamente a las actividades que realiza en su vida cotidiana, ocasionando consecuencias negativas, como malestar subjetivo, problemas en el rendimiento académico o en las relaciones sociales (Díaz Morales, 2019). Por ello, Steel (2007) sugiere que la procrastinación implica “retrasar voluntariamente el curso previsto de una acción, a pesar de las consecuencias negativas que se esperan”.

Entre la literatura científica de la procrastinación, el ámbito académico ha sido el que más interés ha suscitado. Además, varias investigaciones sugieren que la edad está asociada con una menor procrastinación, existiendo un mayor número de personas que se perciben como procrastinadoras entre la población estudiantil. Podemos definir la procrastinación académica como la tendencia a aplazar las tareas en el entorno educativo (p. ej. la preparación de los exámenes, la realización o entrega de trabajos, o incluso la asistencia continuada a las clases) (Díaz Morales, 2019).

Se considera que la procrastinación académica comienza en la enseñanza secundaria y persiste en la universidad, donde más del 50% de los alumnos informan de retrasos en la realización y/o entrega de sus tareas, que tienen un impacto negativo en el aprendizaje y el rendimiento académico (Solomon y Rothblum, 1984; Steel, 2007; Steel et al., 2018). Por ello, la mayor parte de los estudios han investigado la procrastinación académica con muestras de sujetos universitarios (p. ej. Rahimi y Hall, 2021; Steel et al., 2018), mientras que se han llevado a cabo pocas investigaciones en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, Clariana et al. (2012) realizaron una investigación en España con una muestra de mujeres de entre 16 a 22 años, y plantearon que la procrastinación experimenta una significativa intensificación entre el último curso de Bachillerato y el primer curso de la universidad, mientras que es menos frecuente cuando los alumnos finalizan la Educación Secundaria Obligatoria y en el último curso universitario.

Solomon y Rothblum (1984) llevaron a cabo una de las primeras investigaciones acerca de la frecuencia de la procrastinación académica con 342 estudiantes universitarios norteamericanos a partir de la *Procrastination Assessment Scale for Students* (PASS). En su estudio, un alto porcentaje de los estudiantes informó de que siempre o casi siempre procrastinaban en varias tareas académicas (el 46% procrastinaban en la presentación de un trabajo escrito, el 28% al estudiar para los exámenes y un 30% al mantenerse al día con sus lecturas semanales). Asimismo, un gran número de estudiantes manifestó su deseo de reducir dicha conducta; probablemente debido a las consecuencias negativas que conlleva. Los resultados obtenidos del estudio demostraron que la procrastinación no supone únicamente un déficit en los hábitos de estudio o en la gestión del tiempo, sino que constituye un verdadero problema de autorregulación a nivel cognitivo, afectivo y conductual (Díaz Morales, 2019).

Varias investigaciones han tratado de determinar cuáles son los factores que influyen en la procrastinación. En primer lugar, se plantea que las características de la tarea deben tener algún efecto sobre la procrastinación, puesto que cuando un individuo posterga la realización de una tarea es porque considera que es aburrida, abrumadora, desafiante o difícil y, por lo tanto, decide comprometerse con otras tareas que le resultan más gratificantes (Rahimi y Hall, 2021; Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). En segundo lugar, las investigaciones sugieren que existen ciertos rasgos de la personalidad relevantes para la procrastinación. Por ejemplo, postergarán más sus tareas quienes son más susceptibles de experimentar estrés, las personas impulsivas, o aquellos estudiantes que experimentan miedo al fracaso al no cumplir las expectativas personales y los objetivos académicos (Rahimi y Hall, 2021; Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). Por último, tener menor éxito debido a la procrastinación disminuye los sentimientos de autoeficacia que, a su vez, conduce a un aumento de la procrastinación (Wypych et al. 2018).

Además, la procrastinación se ha relacionado con la aparición de múltiples consecuencias negativas que se han relacionado tanto con la salud mental como la física, junto con la capacidad de la persona para alcanzar sus metas y sus relaciones interpersonales. En cuanto a la salud mental, son frecuentes los problemas de sueño, junto con un aumento de los niveles de estrés, de ansiedad y de depresión que perjudican la salud de los estudiantes (Ashraf et al., 2019; Reinecke et al., 2018; Steel, 2007). En el ámbito social, se ha demostrado que los adolescentes que procrastinan muestran niveles más bajos de satisfacción con su vida familiar. Y, ya que las relaciones positivas y de apoyo entre padres e hijos se consideran un factor de protección en el desarrollo de los adolescentes, estos resultados subrayan aún más

los problemas asociados con la procrastinación en esta etapa de la vida (Reinecke et al., 2018).

4.6. RELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

La procrastinación ha sido ampliamente considerada como un fallo de autorregulación, que podría tener como origen un inadecuado funcionamiento ejecutivo, y que supone una grave amenaza para el rendimiento académico y el bienestar subjetivo de los estudiantes (Steel, 2007; Valiente Barroso et al., 2020). Los estudiantes que procrastinan presentan un déficit en aspectos de la autorregulación del aprendizaje como la planificación de actividades, el establecimiento de objetivos claros y estables, la supervisión de sus acciones, o la capacidad para mantener el esfuerzo en tareas a largo plazo (Steel, 2007).

Los alumnos autorregulados dirigen, controlan y adaptan su comportamiento, cognición y motivación. En primer lugar, un estudiante que es capaz de autorregular su aprendizaje, frente a uno que procrastina, posee diversas estrategias cognitivas que le permiten entender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información (Torrano et al., 2017). En segundo lugar, son metacognitivamente más hábiles, por lo que poseen las estrategias necesarias para planificar, controlar y supervisar sus procesos mentales hacia el logro de los objetivos establecidos (Torrano et al., 2017; Zimmerman y Martinez-Pons, 1988). Además, estos alumnos autorregulados muestran una serie de estrategias motivacionales y volitivas, que incluyen altos niveles de autoeficacia y una orientación hacia la meta, y que les permiten evitar distracciones, y mantener la concentración y el esfuerzo durante la realización de las tareas (Torrano et al., 2017; Zimmerman y Martinez-Pons, 1988). Planifican el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las diferentes actividades académicas, creando ambientes favorables de aprendizaje (p. ej. buscar un lugar adecuado para estudiar, o la ayuda de profesores o compañeros) (Torrano et al., 2017). Por último, son capaces de poner en marcha las estrategias volitivas necesarias para evitar distracciones y mantener la concentración durante la realización de las tareas (Torrano et al., 2017).

En base a estas características, algunos autores han planteado que los modelos de aprendizaje autorregulado pueden utilizarse para entender y modificar las conductas de procrastinación de los estudiantes (p. ej. Grunschel et al., 2018; Steel, 2007; Steel et al., 2018). Para abordar esta cuestión, Grunschel et al. (2018) realizaron un análisis de la literatura en base a las fases descritas por Zimmerman (1989) en su Modelo Social Cognitivo de la

Autorregulación. En primer lugar, en la fase previa, los estudiantes que procrastinan muestran déficits en la gestión del tiempo y el establecimiento de objetivos, estrategias pertenecientes al análisis de la tarea. Algunos autores plantean que la gestión del tiempo es un proceso multidimensional que incluye la priorización de objetivos, la planificación a corto y largo plazo, la estimación de las demandas del tiempo, y la supervisión del uso del tiempo. Los alumnos que procrastinan suelen presentar déficits en las estrategias y hábitos que demuestran una buena gestión del tiempo como, por ejemplo, la elaboración de listas de tareas, el establecimiento de plazos, el seguimiento de la planificación de tareas, el cumplimiento de los horarios de estudio, o la organización del espacio de trabajo para evitar distracciones (Wolters y Brady, 2021).

En cuanto a la fase de ejecución, los estudiantes con tendencia a procrastinar muestran una baja perseverancia y una alta susceptibilidad a las tentaciones; es decir, problemas de autocontrol (Grunschel et al. 2018). El autocontrol se suele conceptualizar como la capacidad para suprimir los deseos inmediatos y poder alcanzar así los objetivos a largo plazo (Gökalp et al., 2022). Según algunos autores, estos estudiantes suelen mostrar problemas de autocontrol al enfrentarse a una tarea no deseada (p. ej. aburrida, estresante, complicada...), ya que esta provoca emociones negativas y/o un bajo estado de ánimo, que el sujeto intenta evitar posponiendo la tarea (Steel, 2007).

Por último, en la fase de autorreflexión, los estudiantes que procrastinan tienden a hacer atribuciones externas y globales, independientemente de sus resultados, mostrando déficits en la autoevaluación (Grunschel et al. 2018).

5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.

Los objetivos planteados para la presente investigación son, en primer lugar, analizar y describir la procrastinación académica y las estrategias de autorregulación del aprendizaje (metacognitivas y socioafectivas) del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. En segundo lugar, analizar la eficacia de la propuesta de intervención desarrollada en el presente Trabajo de Fin de Máster. Por último, evaluar la percepción y aceptación del programa de intervención por parte del alumnado participante. Para alcanzar estos objetivos, se ha llevado a cabo un programa piloto, el cual se describirá más adelante, con alumnado de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria y 2º curso del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento.

Puesto que se ha considerado la procrastinación académica como el resultado de un fallo de autorregulación en el contexto académico (Steel, 2007), un objetivo del programa es analizar la correlación existente entre estas variables. Además, y en base a las investigaciones que encuentran resultados mixtos en las diferencias de género en procrastinación (p. ej. Grunschel et al., 2018; Steel, 2007) se establece como objetivo analizar la existencia de diferencias en estas variables en función del género de los estudiantes.

El Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) está dirigido preferentemente al alumnado con dificultades relevantes del aprendizaje que, entre los requisitos de acceso, deben haber repetido al menos un curso en cualquier etapa (ORDEN EDU/590/2016, de 23 de junio). Teniendo en cuenta las investigaciones que demuestran la existencia de una relación directa entre el uso de las estrategias de autorregulación del aprendizaje y el éxito académico del alumnado (p. ej. Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020; Cambron et al., 2017; Felipe Alfonso et al., 2020; Feraco et al., 2022; Gómez Martínez y Romero Medina, 2019; Valiente Barroso et al., 2020) se pretende analizar la existencia de diferencias en el uso de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en función de si los alumnos cursan o no el PMAR. Asimismo, en base a las características académicas del alumnado de PMAR, y los estudios que sugieren que la procrastinación tiene un impacto negativo en el aprendizaje y en el rendimiento académico (p. ej. Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007), se establece el objetivo de analizar la existencia de diferencias en la tendencia a la procrastinación de en función de si los alumnos cursan o no el PMAR.

Teniendo en cuenta la literatura científica sobre el tema, y las variables sobre las que se trabaja en la intervención, se plantean las siguientes hipótesis:

- Existe una correlación positiva entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y las estrategias socioafectivas.
- Existe una correlación negativa entre la procrastinación y las estrategias de aprendizaje metacognitivas y socioafectivas. Se espera que los estudiantes que obtengan puntuaciones más altas en las estrategias de aprendizaje obtengan puntuaciones más bajas en la procrastinación académica; y complementariamente, se espera que los estudiantes que obtengan puntuaciones más bajas en las estrategias de aprendizaje obtengan puntuaciones más altas en la procrastinación académica.
- Existen diferencias estadísticamente significativas en procrastinación en función de si los alumnos están o no están cursando PMAR. Se espera que los alumnos que están cursando este programa, obtengan una mayor puntuación en las medidas de procrastinación académica.
- Existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de aprendizaje autorregulado (metacognitivas y socioafectivas), en función de si los alumnos están o no están cursando PMAR. Se espera que los alumnos que están cursando este programa, obtengan una menor puntuación en las medidas de estrategias metacognitivas y socioafectivas.
- No existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el género de los estudiantes.
- Los estudiantes obtendrán en el postest unas puntuaciones de procrastinación académica significativamente menores que en pretest.
- Los estudiantes obtendrán en el postest mayores puntuaciones en las estrategias metacognitivas de aprendizaje autorregulado en comparación con el pretest.
- Los alumnos obtendrán en el postest de mayores puntuaciones en las estrategias de aprendizaje autorregulado socioafectivas, en comparación con el pretest.

6. MÉTODO

6.1. PARTICIPANTES

En la intervención participaron de forma voluntaria 60 estudiantes, de los cuales 47 cursaban 3º de Educación Secundaria Obligatoria (20 mujeres y 27 hombres) y 13 el 2º curso del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (3 mujeres y 10 hombres), con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años ($M = 14,70$, $SE = .79$). Los integrantes del estudio se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Es decir, el único criterio de inclusión fue ser estudiante del IES Alejandría de Tordesillas (Valladolid) y cursar 3º de Educación Secundaria Obligatoria o 2º del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR).

Se ha escogido esta muestra en base a los estudios que han demostrado la existencia de una relación directa entre el uso de las estrategias de autorregulación del aprendizaje y el éxito académico del alumnado (p. ej. Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020; Cambron et al., 2017; Felipe Alfonso et al., 2020; Feraco et al., 2022; Gómez Martínez y Romero Medina, 2019; Valiente Barroso et al., 2020), y los datos que indican que en el tercer curso de la E.S.O se encuentra el mayor porcentaje de alumnado repetidor en la enseñanza obligatoria (10.1%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Asimismo, se ha escogido el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) al estar dirigido preferentemente al alumnado con dificultades relevantes del aprendizaje que, entre los requisitos de acceso, deben haber repetido al menos un curso en cualquier etapa (ORDEN EDU/590/2016, de 23 de junio).

6.2. INSTRUMENTOS Y VARIABLES

Instrumentos

Para evaluar el aprendizaje autorregulado, se utilizaron las *Escalas de Estrategias de Aprendizaje - ACRA* (Román y Poggioli, 2013). Es un instrumento de autoinforme que se puntúa mediante una escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta (“1- nunca o casi nunca”; “2- algunas veces”; “3- bastantes veces”; “4- siempre o casi siempre”). Está diseñado para ser aplicado en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria preferentemente, es decir, estudiantes de entre 12 a 16 años. Permite evaluar las estrategias cognitivas de aprendizaje que utilizan los estudiantes durante las tareas de estudio, en las distintas fases de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento. Está

inspirado en los principios cognitivos de procesamiento de la información, y conformado por cinco escalas básicas e independientes que evalúan siete estrategias de adquisición de la información, doce estrategias de codificación de la información, cuatro estrategias de recuperación de la información, tres estrategias metacognitivas y seis estrategias de apoyo al procesamiento o socioafectivas. Para el estudio piloto realizado en este proyecto, únicamente se aplicaron las escalas de estrategias metacognitivas y la escala de estrategias de apoyo al procesamiento o socioafectivas.

Para evaluar las conductas de procrastinación de los estudiantes, se empleó la *Escala de Procrastinación Académica* (Busko, 1998, adaptado por Álvarez Blas, 2010). Es un instrumento de autoinforme conformado por 16 ítems que se puntúan mediante una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta (“1- nunca”; “2- pocas veces”; “3- a veces”; “4- casi siempre”; “5- siempre”). Está diseñado para ser aplicado en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria preferentemente. Evalúa cinco aspectos de la procrastinación: aversión a la tarea, mala gestión del tiempo, bajo autocontrol emocional y motivacional, y búsqueda de excitación (Martín Antón et al., en prensa).

Variables

Las variables medidas que se derivan de los instrumentos son la procrastinación académica: aversión a la tarea, mala gestión del tiempo, bajo autocontrol emocional y motivacional, y búsqueda de excitación (Martín Antón et al., en prensa). También se miden las estrategias de autorregulación del aprendizaje: (a) estrategias metacognitivas: autoconocimiento, planificación y automanejo, y regulación; y (b) estrategias socioafectivas: autoinstrucciones, autocontrol de la ansiedad, estrategias contradistractoras, interacciones sociales, motivación intrínseca, motivación extrínseca, y motivación de escape.

Una de las variables manipuladas es el programa de intervención en el que se basa el presente Trabajo de Fin de Máster, y que se especificará de manera detallada en un apartado posterior. Este programa plantea diferentes actividades en las que el alumnado desarrollará sus estrategias de autorregulación del aprendizaje, siguiendo la fase previa, de ejecución y de autorreflexión descritas por Zimmerman (1989).

El resto de las variables que se manipulan en el estudio son el género de los participantes y el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR). El PMAR es una medida de atención a la diversidad especializada (ORDEN EDU/362/2015, de 4 de

mayo) que va dirigida a “aquellos alumnos y alumnas que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria no estén en condiciones de promocionar al segundo curso, o que, una vez cursado segundo curso, no estén en condiciones de promocionar al tercero” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre; p. 182). Además, dicho programa estará dirigido preferentemente a aquel alumnado que presente dificultades relevantes de aprendizaje no relacionadas con una falta de estudio o de esfuerzo (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre).

6.3. PROCEDIMIENTO

Este programa de intervención cuenta con la aprobación de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Castilla y León. Asimismo, se estableció la necesidad de contar con la aprobación expresa de los padres, madres y/o tutores legales de los participantes mediante un consentimiento informado para la recogida de datos de los alumnos previa y posterior a la intervención.

El programa piloto se desarrolló en el Instituto de Educación Secundaria Alejandría de la localidad vallisoletana de Tordesillas, centro adjudicado para la realización de las prácticas externas. Se llevaron a cabo tres sesiones, una de ellas dedicada a la intervención, y las dos restantes a la evaluación. En la primera sesión con los alumnos se realizó el pretest, cumplimentando las Escalas de Estrategias de Aprendizaje - ACRA (Roman y Poggioli, 2013) y la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998, adaptado por Álvarez Blas, 2010). La sesión de intervención se implementó con cada uno de los cuatro grupos (tres grupos de alumnos de 3º de ESO y un grupo de 2º de PMAR) en la misma mañana lectiva, coincidiendo con su hora de tutoría (50 minutos). Al ser un programa incluido en las horas lectivas obligatorias de los alumnos, se pudo garantizar su asistencia a las sesiones. La intervención llevada a cabo fue la descrita en la *Sesión 2* del programa de intervención, que versa sobre el aprendizaje autorregulado y, más específicamente, sobre la planificación de tareas. Para finalizar, en la última sesión se cumplimentó el postest, empleando las escalas anteriormente mencionadas.

6.4. DISEÑO Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se siguió un diseño preexperimental, pretest-postest, sin grupo control.

Para analizar los datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 26.0, y se tomó un nivel de significación $\alpha=.05$ para considerar las diferencias significativas.

Se ejecutaron análisis descriptivos para observar las tendencias de los datos. También se llevó a cabo el análisis de correlaciones entre la procrastinación (aversión a la tarea, mala gestión del tiempo, bajo autocontrol emocional y motivacional, búsqueda de excitación), las estrategias de aprendizaje metacognitivas (autoconocimiento, planificación y automanejo, y regulación), y las estrategias socioafectivas (autoinstrucciones, autocontrol de la ansiedad, contradistractoras, interacciones sociales, motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de escape). Debido al pequeño tamaño muestral, se ejecutó la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney* para analizar las diferencias en procrastinación en función del género; las diferencias en procrastinación en función de si los estudiantes cursan o no PMAR; y las diferencias en estrategias de aprendizaje en función de si los estudiantes cursan o no PMAR. Por último, las diferencias pretest-postest, en las subestrategias socioafectivas, subestrategias metacognitivas y la procrastinación han sido analizadas mediante la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney*. Se ha calculado también el tamaño del efecto r en aquellas variables en las que había diferencias estadísticamente significativas, tomando como puntos de corte: r menor de .30, tamaño del efecto pequeño; r entre .30 y .50, tamaño del efecto moderado; y r superior a .50, tamaño del efecto grande.

7. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

7.1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta surge de la observación de una situación real en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, como es la necesidad de desarrollar programas de intervención para reducir la procrastinación académica del alumnado.

Puesto que se ha considerado la procrastinación académica como el resultado de un fallo de autorregulación en el contexto académico (Steel, 2007), se ha basado la presente intervención en el enfoque sociocognitivo de la autorregulación del aprendizaje, siguiendo el proceso cíclico descrito por Zimmerman (1989) en su Modelo Social Cognitivo de la Autorregulación. Se ha escogido este modelo porque ha sido la base de varias intervenciones que han mejorado con éxito el aprendizaje autorregulado de los estudiantes, y que se tomarán de referencia para el presente programa de intervención. Por ejemplo, la intervención llevada a cabo por Grunschel et al. (2018), que tiene como objetivo lograr una mejora de los procesos de aprendizaje autorregulado entre los estudiantes universitarios con tendencia a la procrastinación académica, y el *Self-Regulation Empowerment Program* de Cleary y Zimmerman (2004).

Con el objetivo de proporcionar situaciones exitosas de aprendizaje en las que se desarrollen las diferentes estrategias de autorregulación del aprendizaje, cada una de las sesiones descritas en el plan de actividades reúne un conjunto de actividades que se desarrollarán bajo la guía de un instructor.

7.2. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

El primer objetivo de la intervención es mejorar la autorregulación del aprendizaje en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. En base a los estudios que han considerado la procrastinación académica como resultado de un fallo de la autorregulación del aprendizaje (Steel, 2007), el segundo objetivo es lograr una reducción de las *conductas de procrastinación* en este alumnado.

Además, se plantean varios objetivos específicos:

- Promover la planificación y gestión del tiempo de estudio.
- Fomentar el establecimiento de objetivos académicos.

- Impulsar el autoconocimiento de los propios estilos motivacionales, así como fomentar la percepción de autoeficacia.
- Promover la auto-observación y el autocontrol durante la realización de las tareas académicas.
- Fomentar la autoevaluación y el autorreforzamiento tras la realización de las tareas académicas.
- Favorecer la reflexión acerca de las consecuencias de la procrastinación, y de la utilización de las estrategias de autorregulación.
- Promover la transferencia de las estrategias de autorregulación a los distintos contextos y tareas de aprendizaje.

7.3. TEMPORALIZACIÓN DE LAS SESIONES

En base a González-Pienda et al. (2014), el programa se impartirá a cada grupo de estudiantes un día a la semana. Se llevará a cabo a lo largo de ocho semanas, durante los meses de octubre y noviembre, coincidiendo con el primer trimestre del curso. El desarrollo del programa consta de seis sesiones de intervención y dos sesiones de evaluación (tabla 1). La duración de las sesiones oscila entre 40 y 50 minutos, correspondiendo con el horario dedicado a las tutorías. El orden de los temas y las estrategias concretas que aborda la intervención se ha ajustado a los procesos que Zimmerman (1989) postuló en las fases previa, de ejecución y de autorreflexión.

Tabla 1.

Temporalización de las sesiones del programa de intervención

Sesión	Contenido de la sesión	Fecha
1	Evaluación previa	Semana 1 - Octubre
2	Introducción al aprendizaje autorregulado	Semana 2 - Octubre
	Fase previa (I): Planificación de tareas y gestión del tiempo	
3	Fase previa (II): Establecimiento de objetivos	Semana 3 - Octubre
4	Fase previa (III): Creencias motivacionales	Semana 4 - Octubre
5	Fase de ejecución (I): Auto-observación	Semana 5 - Noviembre
6	Fase de ejecución (II): Autocontrol	Semana 6 - Noviembre
7	Fase de autorreflexión	Semana 7 - Noviembre
8	Evaluación final	Semana 8 - Noviembre

Fuente: elaboración propia.

7.4. PLAN DE ACTIVIDADES

Una vez planteados los objetivos e hipótesis, así como la temporalización de la intervención, se desarrollan las actividades propuestas en cada una de las sesiones del programa, atendiendo a los objetivos que persiguen, el desarrollo y contenido de estas, los materiales y recursos necesarios para su puesta en marcha, la duración aproximada, y una evaluación cualitativa de cada una de las sesiones.

La primera sesión se dedicará a la evaluación del alumnado participante, y se introducirá la temática y el propósito de la futura intervención. El enfoque principal de la segunda sesión (planificación de tareas y gestión del tiempo), la tercera sesión (establecimiento de objetivos), y la cuarta sesión (creencias motivacionales) se han centrado en los procesos específicos de la fase previa de la autorregulación del aprendizaje. La quinta (auto-observación) y la sexta sesión (autocontrol) se han centrado en los procesos de la fase de ejecución. En la séptima sesión se aborda la autoevaluación y el autorreforzamiento como procesos propios de la fase de autorreflexión. No obstante, ya que se pedirá a los alumnos que reflexionen acerca de su desempeño y su comportamiento desde la primera sesión, los procesos de la fase de autorreflexión también formarán parte de cada sesión. Para finalizar, la última sesión se dedicará a la evaluación del alumnado tras la intervención.

7.4.1. Sesión 1. Evaluación previa

Objetivos:

- Evaluar las estrategias de autorregulación del aprendizaje metacognitivas y socioafectivas de los alumnos.
- Evaluar las conductas de procrastinación académica de los alumnos.

Desarrollo:

Se explicará a los estudiantes el propósito de la evaluación y de la posterior intervención. A continuación, los estudiantes cumplimentarán un autoinforme para evaluar sus estrategias de autorregulación del aprendizaje y sus conductas de procrastinación. También se les solicitará la edad y el género como datos sociodemográficos.

Materiales y recursos: Papel y bolígrafo, la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998, adaptado por Álvarez Blas, 2010) y las Escalas de Estrategias de Aprendizaje - ACRA (Roman y Poggioli, 2013).

Duración: 40 minutos.

7.4.2. Sesión 2. El aprendizaje autorregulado. Fase previa (I): Planificación de tareas y gestión del tiempo.

Objetivos:

- Promover la reflexión sobre las estrategias de autorregulación del aprendizaje que llevan a cabo los alumnos a la hora de abordar una tarea.
- Ofrecer a los alumnos herramientas y estrategias que les permitan planificar y gestionar su tiempo de estudio.
- Ayudar a los alumnos a realizar una planificación del estudio adaptada a sus necesidades individuales.
- Analizar las consecuencias negativas asociadas a la procrastinación, e idear estrategias para evitarla.
- Fomentar las funciones ejecutivas de planificación, gestión del tiempo, memoria de trabajo y metacognición en los alumnos.

Desarrollo:

Actividad 1. ¿Qué es el aprendizaje autorregulado? Se introducen los conceptos del aprendizaje autorregulado y de procrastinación académica. A continuación, se realiza una lluvia de ideas con los alumnos acerca de qué estrategias se pueden utilizar para autorregular el aprendizaje, y se escriben las ideas en la pizarra (p. ej. utilizo la agenda, me fijo objetivos diarios, pido ayuda, reflexiono acerca de qué cosas he hecho bien y mal, etc.). A continuación, se explican las fases de la autorregulación del aprendizaje: planificación, observación y evaluación (Zimmerman, 1989). Por último, con todas las ideas anteriores escritas en la pizarra, se subrayan con diferentes colores las estrategias de autorregulación que se utilizan en cada fase. Seguidamente, se realiza otra lluvia de ideas acerca de las consecuencias negativas experimentan los alumnos cuando procrastinan y/o no regulan adecuadamente su aprendizaje

(p. ej. obtengo peores notas, pierdo oportunidades de aprendizaje, se enfadan mis padres, siento culpabilidad, ansiedad o estrés, etc.).

Actividad 2. Planificación de tareas y gestión del tiempo. En primer lugar, se explica a los estudiantes los beneficios de la realización de una planificación para organizar las tareas y tiempo dedicado al estudio en casa. Para ello, se modela a los alumnos acerca de cómo realizar una adecuada planificación de tareas, mostrando diferentes herramientas y recursos como tablas para la planificación de tareas, listados de estrategias de planificación del estudio, tablas para la organización de los exámenes, listas de tareas pendientes, y aplicaciones como *Google Calendar* o *Trello* (anexo 1). A continuación, se les pide que realicen su propia planificación con las tareas y exámenes que tienen pendientes, utilizando los recursos anteriores, u otros que se les ocurran y les vayan a ser de utilidad. Por último, se ponen en común las diferentes propuestas y se plantean aspectos a mejorar de cada una de ellas.

Materiales y recursos: Una pizarra, tizas, papel y bolígrafo, ordenador, proyector de video, y el material de los anexos 1 y 2.

Duración: 50 minutos.

Evaluación: Se tendrá en cuenta la implicación de los alumnos en la tarea; los alumnos cumplimentarán el cuestionario del anexo 2.

7.4.3. Sesión 3. Fase previa (II): Establecimiento de objetivos.

Objetivos:

- Fomentar el establecimiento de objetivos en los alumnos.
- Fomentar las funciones ejecutivas de fijación de metas, planificación, organización, gestión del tiempo, y metacognición en los alumnos.

Desarrollo:

Actividad 1. ¿Qué es un objetivo? Se explica a los alumnos que las personas que procrastinan suelen tener dificultades para alcanzar sus metas, y que una de las posibles causas es el establecimiento de objetivos. Se introduce el concepto de objetivo final, que es aquel que la persona quiere conseguir como meta última. Se explica que estos objetivos finales solo se pueden lograr si previamente se han llevado a cabo una serie de pasos que

permiten tener todos los recursos necesarios para llegar a la meta final. Así, se presenta el propósito y los beneficios de la estrategia de establecimiento de objetivos.

Actividad 2. Establecimiento de objetivos. Se propone que cada persona establezca su objetivo académico final. Cuando lo tienen bien determinado, se les pide que definan dicho objetivo, de tal forma que sea claro, operativo (es decir, se puede descomponer en una serie de pasos u objetivos intermedios), posible y estimulante. Para ello, el profesor modelará un ejemplo de establecimiento de objetivos, y los alumnos podrán utilizar la tabla del anexo 3. Junto con el grupo, cada estudiante debe cuestionar críticamente su lista de subobjetivos, y ampliarla en caso de que sea necesario. Por último, los alumnos deben reflexionar acerca de los objetivos que han definido:

- Si sigo todos los pasos marcados, ¿me aseguro de conseguir mi meta final?
- ¿Dispongo de las posibilidades para alcanzar mi objetivo?
- ¿Me encuentro motivado como para esforzarme para conseguirlos?

Materiales y recursos: Papel y bolígrafo, y la tabla del anexo 3.

Duración: 50 minutos.

Instrumentos de evaluación: Se tendrá en cuenta la implicación de los alumnos en la tarea. Se analizarán los objetivos que se han propuesto los alumnos y la reflexión que han realizado acerca de los mismos. Por último, se les pedirá que respondan a las siguientes cuestiones: “¿crees que es importante establecer tus objetivos académicos? ¿por qué?”; ¿crees que podrás aplicarlo en tus tareas académicas? ¿por qué?”.

7.4.4. Sesión 4. Fase previa (III): Creencias motivacionales.

Objetivos:

- Conocer qué es la motivación y los diferentes tipos de motivación que existen.
- Fomentar el autoconocimiento de los estilos motivacionales de los alumnos.
- Ayudar a los alumnos a realizar una búsqueda de motivaciones propias para alcanzar sus objetivos en el ámbito académico.
- Fomentar las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

Desarrollo:

Actividad 1. Mi perfil motivacional: En esta actividad se explicará a los alumnos qué es la motivación, y se introducirán los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca. A continuación, se realizará el Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) (Quevedo-Blasco et al., 2016). Los alumnos escribirán una pequeña reflexión acerca de sus resultados, su acuerdo o desacuerdo con los mismos, y aquellos aspectos que quieran destacar. Por último, se realizará un debate grupal en el que se comentarán los resultados y las impresiones con respecto a estos, y se propondrán ideas para desarrollar la motivación académica.

Actividad 2. Mi trayectoria académica: Tras haber realizado un análisis de su motivación, se propone que reflexionen acerca de las siguientes cuestiones: ¿qué he conseguido hasta ahora?; ¿qué quiero conseguir actualmente?; ¿qué me motiva para conseguirlo?; ¿cómo lo puedo conseguir? Así, se pretende que piensen en logros del pasado, y en sus objetivos futuros para, haciendo uso de las estrategias de automotivación anteriormente mencionadas, proponer un pequeño plan de acción.

Actividad 3. Reflexión: Los alumnos realizarán una reflexión final acerca de todo lo aprendido en la sesión, incluyendo aquellos aspectos que han descubierto acerca de su motivación y las ideas compartidas entre los compañeros.

Materiales y recursos: Papel y bolígrafo, y la ficha del anexo 4.

Duración: 50 minutos

Instrumentos de evaluación: Se valorará la participación y el interés de los estudiantes. Se analizará de forma cualitativa las reflexiones realizadas en la tercera actividad de la sesión por los alumnos, incluyendo cuestiones acerca de su satisfacción con respecto a la sesión, aquellos aspectos que mejorarían, y los conocimientos adquiridos.

7.4.5. Sesión 5. Fase de ejecución (I): Auto-observación**Objetivos:**

- Fomentar en los alumnos y alumnas la percepción de autoeficacia y la percepción de control sobre el rendimiento académico.

- Promover la auto-observación de las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos.
- Fomentar las funciones ejecutivas de toma de decisiones, inhibición de respuesta, monitorización, flexibilidad, memoria de trabajo, y metacognición en los alumnos.

Desarrollo:

Actividad 1. Auto-observación de las estrategias de aprendizaje. Según Cleary y Zimmerman (2004), anotar las calificaciones escolares y las estrategias de aprendizaje utilizadas para conseguir dichas calificaciones es un buen método para ayudar a los estudiantes a desarrollar la percepción de autoeficacia y la percepción de control de los estudiantes sobre su rendimiento académico.

En la segunda sesión del programa se utilizó la ficha del anexo 1 para instruir acerca de la planificación de estrategias de aprendizaje. En esta sesión, se introducirá la utilización de la ficha del anexo 5, como una herramienta que permitirá a los alumnos monitorizar el éxito de las estrategias de aprendizaje anteriormente planificadas, y realizar los ajustes estratégicos necesarios para mejorar en las próximas situaciones de aprendizaje. Así, mediante un gráfico podrán relacionar los resultados de rendimiento académico y las estrategias utilizadas. Tras familiarizarse con el método, se les pedirá que practiquen con las últimas calificaciones académicas obtenidas (p. ej. exámenes, deberes, trabajos, exposiciones, etc.) y las estrategias de autorregulación del aprendizaje que utilizaron para preparar dichas tareas. Después de registrar la información, deben reflexionar acerca de la relación entre las estrategias de estudio ineficaces y las calificaciones bajas. Se plantea que los estudiantes podrán asumir un mayor control sobre sus calificaciones si aprenden y utilizan estrategias de aprendizaje más eficaces.

Materiales y recursos: Papel y bolígrafo, y la ficha del anexo 5.

Duración: 40 minutos.

Instrumentos de evaluación: Se valorará la participación y el interés de los estudiantes. Se les preguntará acerca de su satisfacción con respecto a la sesión, aquellos aspectos que mejorarían, y los conocimientos adquiridos.

7.4.6. Sesión 6. Fase de ejecución (II): Autocontrol

Objetivos:

- Identificar las distracciones cognitivas y sociales que dificultan la implicación de los estudiantes en las tareas académicas.
- Generar estrategias útiles para hacer frente a las situaciones desafiantes que podrían llevar a la procrastinación académica.
- Favorecer el uso de autoinstrucciones como guía interna de los alumnos.
- Fomentar las funciones ejecutivas de toma de decisiones, inhibición de respuesta, monitorización, flexibilidad, memoria de trabajo, y metacognición en los alumnos.

Desarrollo:

Actividad 1. Distracciones cognitivas y sociales. Se comienza la sesión definiendo qué son las distracciones cognitivas (p. ej. pensamientos irracionales o un estado de ánimo disfuncional), y las distracciones sociales, entendidas como otras actividades gratificantes que se pueden presentar durante la realización de una tarea académica (p. ej. hacer planes con amigos). Tras la explicación, se pide a cada alumno que realice una lista identificando las distracciones que más habitualmente dificultan su implicación en las tareas académicas. Por último, el grupo comparte todas las ideas que han incluido en su lista.

Actividad 2. Autoinstrucciones: En esta actividad se introducirá a los alumnos el entrenamiento en autoinstrucciones mediante las cláusulas “si... entonces...”. Se les pedirá que formulen cláusulas si-entonces con las distracciones cognitivas y sociales que han identificado en la actividad anterior (p. ej. si mis amigos quieren hacer planes mientras estudio el examen, entonces les diré que no puedo quedar hasta dentro de 2 horas), y se compartirán con el grupo. Por último, para que los estudiantes se acostumbren a llevar a la práctica las cláusulas en su vida cotidiana, realizarán un ejercicio de *rol-playing* por parejas utilizando sus ejemplos, así como otros que se les ocurran.

Materiales y recursos: Papel y bolígrafo.

Duración: 50 minutos.

Instrumentos de evaluación: Se valorará la participación y el interés de los estudiantes. Se les preguntará acerca de su satisfacción con respecto a la sesión, aquellos aspectos que mejorarían, y los conocimientos adquiridos.

7.4.7. Sesión 7. Fase de autorreflexión: autoevaluación y autorreforzamiento.

Objetivos:

- Promover la autoevaluación del logro de los objetivos establecidos por los alumnos.
- Enseñar al alumnado a hacer atribuciones causales estratégicas e inferencias adaptativas con respecto a sus resultados del rendimiento.
- Enseñar al alumnado a administrar los reforzadores tras el logro de los objetivos.

Desarrollo:

Actividad 1. Autoevaluación. El gráfico del rendimiento académico creado por cada alumno en la quinta sesión del programa (anexo 5) servirá como herramienta para evaluar la adecuación de la planificación, el logro de los objetivos, las estrategias empleadas, y la necesidad de ajustar las estrategias en futuras situaciones de aprendizaje. Se realizará una actividad en la cual los estudiantes deben reflexionar sobre su desempeño en las últimas tareas académicas realizadas, y que se han planificado estratégicamente durante la presente intervención, siguiendo la fase previa y de ejecución (desde la sesión 2 hasta la 6).

Para realizar esta actividad, se propondrá el siguiente esquema de pensamiento: (a) “Mi objetivo es ..., y lo quiero alcanzar porque/para...”; (b) ”Para alcanzarlo, he utilizado las siguiente/s estrategia/s: ...”; (c) “Tras esto, he alcanzado/no he alcanzado mi meta”; (c) “Los aspectos de mi plan estratégico que han sido eficaces, y que debo repetir en futuras ocasiones, son: ...”; (d) “Las estrategias que han sido ineficaces son ..., y para mejorar, necesito cambiar...”.

Actividad 2. Autorreforzamiento. Se les pide a los estudiantes que establezcan aquellas fuentes positivas que les sirven de autorrefuerzo, que pueden incluir percepciones, sentimientos, pensamientos o acciones específicas. Una vez identificadas, se concretará qué

recompensa se podrá administrar cuando se cumpla cada uno de los diferentes objetivos de autorregulación del aprendizaje y del estudio marcados en la sesión 2 del programa.

Actividad 3. Cierre del programa. Se resolverán las dudas que les hayan podido surgir a los alumnos sobre cualquier aspecto del programa. Además, se les pedirá que realicen individualmente una reflexión sobre lo aprendido, que den su opinión acerca del programa, sobre las actividades, los aspectos que más les han gustado y los aspectos que mejorarían.

Materiales y recursos: Papel y bolígrafo; la ficha del anexo 5.

Duración: 50 minutos.

Instrumentos de evaluación: Se tendrá en cuenta la implicación de los alumnos en la tarea. Se analizará la reflexión que han realizado acerca de su proceso de planificación estratégica. Por último, se analizará el informe de reflexión realizado durante la sesión; y, por último, la encuesta de satisfacción del programa del anexo 6.

7.4.8. Sesión 8. Evaluación final

Objetivos:

- Evaluar las estrategias de autorregulación del aprendizaje metacognitivas y socioafectivas de los alumnos.
- Evaluar las conductas de procrastinación académica de los alumnos.

Desarrollo: Los estudiantes cumplimentarán un autoinforme para evaluar sus estrategias de autorregulación del aprendizaje y sus conductas de procrastinación de forma posterior a la intervención. Se pretende comparar los datos del pretest con los datos obtenidos en el postest, con vistas a analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre estos debidas a la intervención.

Materiales y recursos: Papel y bolígrafo, la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998, adaptado por Álvarez, 2010) y las Escalas de Estrategias de Aprendizaje - ACRA (Roman y Poggioli, 2013).

Duración: 40 minutos

8. RESULTADOS

8.1. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES

Se realizaron análisis correlacionales que indican la existencia de varias correlaciones estadísticamente significativas entre la procrastinación y las estrategias de aprendizaje metacognitivas y socioafectivas (tabla 2). Además, destaca la existencia de una relación alta y positiva entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y las estrategias socioafectivas ($r = .76$). Igualmente, existe una relación alta y negativa entre las estrategias metacognitivas y el bajo autocontrol emocional y motivacional ($r = .62$); una relación moderada y negativa entre las entre las estrategias socioafectivas y el bajo control emocional y motivacional ($r = .48$); y una relación moderada y negativa estrategias metacognitivas y la aversión a la tarea ($r = .41$).

Tabla 2.

Correlaciones entre la Procrastinación, las Estrategias Aprendizaje Metacognitivas y Socioafectivas.

Variable	Estrategias metacognitivas	Estrategias socioafectivas
Estrategias socioafectivas	.76**	—
Procrastinación	—	—
Aversión a la tarea	-.41**	-.22
Mala gestión del tiempo	-.31*	-.36**
Bajo autocontrol emocional y motivacional	-.62**	-.48**
Búsqueda de excitación	-.14	-.09

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

En concreto, existen numerosas correlaciones altas y negativas entre el bajo autocontrol emocional y motivacional y las diferentes subestrategias de aprendizaje metacognitivas: con el autoconocimiento ($r = -.55, p < .01$), la planificación y automanejo ($r = -.51, p < .01$), y la regulación ($r = -.54, p < .01$). Asimismo, existen correlaciones moderadas y negativas entre el bajo autocontrol emocional y motivacional y las subestrategias socioafectivas: autoinstrucciones ($r = -.43, p < .01$), contradistractoras ($r = -.41, p < .01$), interacciones sociales ($r = -.50, p < .01$), y motivación intrínseca ($r = -.39, p < .01$). También existen correlaciones moderadas y negativas entre la mala gestión del tiempo y diferentes subestrategias de aprendizaje: el autoconocimiento ($r = -.35, p < .01$), la regulación ($r = -.34, p < .01$), las autoinstrucciones ($r = -.37, p < .01$), y las contradistractoras ($r = -.34, p < .01$). Por último, destacar la correlación moderada y negativa entre la aversión a la tarea y la regulación ($r = -.41, p < .01$) (tabla 3).

Tabla 3.

Correlaciones entre la Procrastinación y las Subestrategias de Aprendizaje Metacognitivas y Socioafectivas.

Variable	Aversión a la tarea	Mala gestión del tiempo	Bajo autocontrol	
			emocional y motivacional	Búsqueda de excitación
Estrategias metacognitivas				
Autoconocimiento	-.21	-.35**	-.55**	-.25
Planificación y automanejo	-.30*	-.29*	-.51**	-.15
Regulación	-.41**	-.34**	-.54**	-.01
Estrategias socioafectivas				
Autoinstrucciones	-.27*	-.37**	-.43**	.08
Autocontrol de la ansiedad	-.10	-.11	.01	-.04
Contradistractoras	-.33*	-.34**	-.41**	-.03
Interacciones sociales	-.17	-.32*	-.50**	-.12
Motivación intrínseca	-.07	-.15	-.39**	.04
Motivación extrínseca	-.11	-.24	-.27*	-.09
Motivación de escape	.01	-.23	-.28*	-.15

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$.

Los datos proporcionados por la muestra no permiten afirmar que exista una relación entre el género y la procrastinación académica (tabla 4).

Tabla 4.

Diferencias en Procrastinación en Función del Género

Variable	Género						<i>U de Mann</i>	<i>p</i>
	Varones			Mujeres				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Aversión a la tarea	37	5	2.19	23	4.39	1.73	364.5	.343
Mala gestión del tiempo	37	12.14	3.2	23	11.52	3.34	392.5	.614
Bajo autocontrol emocional y motivacional	36	10.47	3	23	9.22	2.73	300	.074
Búsqueda de excitación	37	7.35	2.3	23	6.39	2.04	309.5	.074

Podemos afirmar que existen diferencias en la aversión a la tarea de los alumnos en función del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento ($U = 184.5$, $p = .027$), puesto que los alumnos que cursan el PMAR manifiestan una aversión a la tarea

significativamente mayor ($M = 5.69, SD = 1.8$) que los alumnos que no lo cursan ($M = 4.51, SD = 2.03$), con un tamaño del efecto pequeño ($r = .29$). También podemos afirmar que existen diferencias entre el bajo autocontrol emocional y motivacional y el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento ($U = 212, p = .033$); ya que los alumnos que cursan el PMAR muestran mayores puntuaciones en el bajo autocontrol emocional y motivacional ($M = 11.33, SD = 2.27$), que los alumnos que no lo cursan ($M = 9.64, SD = 3.01$), con un tamaño del efecto pequeño ($r = .28$) (tabla 5).

Tabla 5.

Diferencias en Procrastinación en Función del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento.

Variable	PMAR						<i>U de Mann</i>		
	SI			NO			<i>Whitney</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Aversión a la tarea	13	5.69	1.8	47	4.51	2.03	184.5	.027	.29
Mala gestión del tiempo	13	13	2.38	47	11.6	3.4	212	.091	—
Bajo autocontrol emocional y motivacional	12	11.3	2.27	47	9.64	3.01	169.5	.033	.28
Búsqueda de excitación	13	7.23	1.88	47	6.91	2.14	268	.496	—

Con respecto a los resultados obtenidos en la evaluación de las estrategias de aprendizaje, podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de aprendizaje metacognitivas en función de si los alumnos están o no cursando el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento ($U = 124.5, p = .001$); puesto que los alumnos del PMAR obtienen menores puntuaciones en el uso de estas estrategias ($M = 41.54, SD = 6.62$) que los alumnos que no lo cursan ($M = 49.65, SD = 8.76$), con un tamaño del efecto moderado ($r = .41$). En primer lugar, existen diferencias en el autoconocimiento ($U = 186.5, p = .032$), con un tamaño del efecto pequeño ($r = .28$), ya que se observa que los alumnos del PMAR obtienen menores puntuaciones ($M = 14.62, SD = 3.55$) que los alumnos que no lo cursan ($M = 17.23, SD = 4$). En segundo lugar, se encuentran diferencias la planificación y automanejo ($U = 113, p = .001$), con un tamaño del efecto moderado ($r = .45$); pues los alumnos que cursan PMAR tienen menores puntuaciones ($M = 17.23, SD = 1.96$) que los alumnos que no lo cursan ($M = 20.4, SD = 4.24$). Por último, existen diferencias en la regulación en esta variable ($U = 167.5, p = .015$), ya que los alumnos que cursan PMAR

informan de una menor regulación ($M = 9.69, SD = 2.14$) que los alumnos que no lo cursan ($M = 11.48, SD = 2.47$), con tamaño del efecto moderado ($r = .31$) (tabla 6).

Entre las estrategias de aprendizaje socioafectivas, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las interacciones sociales de los alumnos en función de si los alumnos están o no cursando el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento ($U = 189.5, p = .036$), con un tamaño del efecto pequeño ($r = .27$). Los alumnos que cursan PMAR obtienen menores puntuaciones ($M = 13.15, SD = 3.36$) que aquellos que no lo cursan ($M = 15.4, SD = 2.94$) (tabla 6).

Tabla 6.

Diferencias en estrategias de aprendizaje en función del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento

Variable	PMAR						<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	SI			NO					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Estrategias metacognitivas	13	41.54	6.62	46	49.65	8.76	124.5	.001	.41
Autoconocimiento	13	14.62	3.55	47	17.23	4	186.5	.032	.28
Planificación y automanejo	13	17.23	1.96	47	20.4	4.24	113	.001	.45
Regulación	13	9.69	2.14	46	11.48	2.47	167.5	.015	.31
Estrategias socioafectivas	13	38.31	8.15	47	43	7.61	223.5	.140	—
Autoinstrucciones	13	6.62	2.36	47	7.49	2.6	249	.307	—
Autocontrol de la ansiedad	13	4.77	1.36	47	4.79	1.82	303	.964	—
Contradistractoras	13	7.23	2.95	47	8.51	2.07	242.5	.253	—
Interacciones sociales	13	13.15	3.36	47	15.4	2.94	189.5	.036	.27
Motivación intrínseca	13	5.54	1.45	47	5.85	1.53	283	.680	—
Motivación extrínseca	13	5	1.35	47	5.45	1.63	254	.339	—
Motivación de escape	13	2.62	.87	47	3	1.02	230	.156	—

8.2. EFICACIA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: POSTEST

En la comparación de los resultados obtenidos en la evaluación previa, no podemos afirmar que existan cambios del pretest al postest en las estrategias metacognitivas de los alumnos ($Z = -.984, p = .325$) (tabla 7).

Tabla 7.

Cambios del Pretest al Postest en Estrategias Metacognitivas

Variable	MEDICIÓN						Z	p
	PRETEST			POSTEST				
	N	M	SD	N	M	SD		
Estrategias metacognitivas	52	48.19	9.15	52	49.69	10.33	-.984	.325
Autoconocimiento	56	16.86	4.08	56	17.20	4.03	-.642	.521
Planificación y automanejo	55	19.85	4.12	55	20.22	4.54	-.674	.500
Regulación	55	11.24	2.5	55	11.67	2.94	-1.562	.118

Asimismo, no podemos afirmar que existan cambios del pretest al postest en las estrategias socioafectivas ($Z = -.184, p = .854$) (tabla 8). Sin embargo, entre las subestrategias socioafectivas, sí se encuentran cambios significativos en las autoinstrucciones ($Z = -2.822, p = .005$), puesto que existe un aumento significativo en su uso de las puntuaciones del pretest ($M = 7.35, SD = 2.6$) a las del postest ($M = 8.28, SD = 2.19$), con un tamaño del efecto moderado ($r = .36$).

Tabla 8.

Cambios del Pretest al Postest en Estrategias Socioafectivas

Variable	MEDICIÓN						Z	p	r
	PRETEST			POSTEST					
	N	M	SD	N	M	SD			
Estrategias socioafectivas	55	42.25	8.03	55	42.56	9.16	-.184	.854	—
Autoinstrucciones	57	7.35	2.6	57	8.28	2.19	-2.822	.005	.36
Autocontrol de la ansiedad	57	4.77	1.75	57	5.09	1.77	-1.276	.202	—
Contradistractoras	56	8.38	2.27	56	8.55	2.25	-.308	.758	—
Interacciones sociales	57	15.04	3.13	57	14.74	3.37	-.979	.328	—
Motivación intrínseca	56	5.80	1.53	56	6.05	1.47	-1.2	.230	—
Motivación extrínseca	56	5.38	1.62	56	5.32	1.56	-.327	.743	—
Motivación de escape	57	2.91	1.01	57	2.91	.97	-.072	.943	—

Por último, en cuanto a la procrastinación, también se encuentran cambios significativos en la aversión a la tarea ($Z = -2.432$, $p = .015$), ya que aumentan las puntuaciones del pretest ($M = 4.70$, $SD = 2.05$) al postest ($M = 5.46$, $SD = 1.9$), con un tamaño del efecto moderado ($r = .31$) (tabla 9).

Tabla 9.

Cambios del Pretest al Postest en Procrastinación

Variable	MEDICIÓN						Z	p	r
	PRETEST			POSTEST					
	N	M	SD	N	M	SD			
Aversión a la tarea	54	4.70	2.05	54	5.46	1.9	-2.43	.015	.31
Mala gestión del tiempo	54	11.63	3.14	54	11.24	2.82	-.883	.377	—
Bajo autocontrol emocional y motivacional	53	10	2.97	53	9.64	2.85	-.994	.320	—
Búsqueda de excitación	55	6.98	2.09	55	7.13	1.94	-.471	.638	—

8.3. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA SESIÓN 2

Con respecto a los resultados obtenidos del cuestionario de valoración de la segunda sesión, el 50.8% de los alumnos han manifestado procrastinar en la realización de las tareas o el estudio para los exámenes, frente al 42.9% de los alumnos que ha manifestado no postergar las tareas.

Además, el 88.9% de los alumnos creen que lo aprendido en la sesión les será de utilidad, y que podrán aplicarlo en su estudio. Algunos de los motivos que proporcionan para justificar su afirmación son: “porque así podré planificarme mejor y no perder tanto tiempo”; “porque puedo utilizar las técnicas para mejorar mi forma de organizarme”; “porque podré mejorar mis resultados”; “porque puede ayudarme a no agobiarme tanto”. Sin embargo, el 4.8% de los alumnos creen que la sesión no les será de utilidad (“me va bien así”; “no me hace falta”; y “me gusta hacer las cosas a mi manera”).

El 82.5% de los alumnos han referido haberse dado cuenta de cosas que hacían mal al planificar los estudios tras la sesión (p. ej. “organizarme mal y tener que hacer demasiadas cosas en un día”; “no planificarme el horario de estudio”; “no controlar mi ambiente de estudio”; “no utilizar la agenda”; “intento planificarme, pero no lo hago bien”). Asimismo, el 77.8% de los alumnos han referido haberse dado cuenta de cosas que hacían bien al planificar los estudios tras la sesión (p. ej. “organizar mi tiempo”; “pedir ayuda si lo necesito”; “ordenar el material y los apuntes antes de estudiar”; “planificar los descansos”).

A continuación, en la tabla 10 se refieren los estadísticos descriptivos obtenidos de la escala de valoración con cuatro alternativas de respuesta (“1- nada útil”; “2- poco útil”; “3- bastante útil”; “4- muy útil”), acerca de las diferentes actividades desarrolladas en la sesión. Cabe destacar que el aspecto de la sesión valorado como más útil por parte de los alumnos ha sido: “la profesora enseña estrategias y herramientas que se pueden utilizar para planificar el estudio (p. ej. calendario de exámenes, *to do lists*...)”.

Tabla 10.

Medias y Desviaciones Estándar de las Valoraciones de los Alumnos en las Distintas Partes de la Sesión.

Actividades de la sesión	<i>M</i>	<i>SD</i>
Definir de autorregulación del aprendizaje y procrastinación	3.10	.69
Lluvia de ideas sobre las estrategias de aprendizaje	3.25	.63
Lluvia de ideas sobre las consecuencias negativas de procrastinar	3.08	.86
Señalar las fases de la autorregulación del aprendizaje	3.20	.74
Enseñar estrategias y herramientas para planificar el estudio	3.49	.68
Cada alumno realiza su propia planificación de tareas y/o exámenes	3.29	.74

9. DISCUSIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo desarrollar en el alumnado de educación secundaria la capacidad de autorregular su aprendizaje, y lograr así una reducción de sus conductas de procrastinación. Con la aplicación del programa piloto se pretendía analizar la procrastinación académica y las estrategias de autorregulación del aprendizaje en el alumnado de educación. Además, evaluar la eficacia de la presente propuesta de intervención. Para ello, se llevaron a cabo tres sesiones (dos de evaluación y una de intervención) con alumnado de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria y 2º curso del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento.

En base a los estudios que consideran la procrastinación como un fallo en la autorregulación (p. ej. Grunschel et al., 2018; Steel, 2007; Valiente Barroso et al., 2020), se esperaba encontrar una relación entre la procrastinación académica, las estrategias metacognitivas y las estrategias socioafectivas medidas en el pretest. Además, se predecían diferencias en las tres variables medidas en función de si los alumnos cursan o no el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. Por último, se esperaban cambios en las variables de procrastinación académica, estrategias de aprendizaje metacognitivas y socioafectivas tras la intervención.

De forma consistente con nuestra hipótesis, existe una relación positiva entre las estrategias metacognitivas y las estrategias socioafectivas del alumnado. Puesto que son componentes del mismo constructo, el aprendizaje autorregulado (Román y Poggioli, 2013; Zimmerman, 1989), parece lógico pensar que los alumnos con una adecuada autorregulación del aprendizaje mostrarían altas puntuaciones en ambas estrategias; y, de forma contraria, los alumnos con un déficit autorregulatorio obtendrían bajas puntuaciones en ambas estrategias.

También destaca que los alumnos con puntuaciones altas para la variable “bajo autocontrol emocional y motivacional”, muestran déficits de estrategias metacognitivas y socioafectivas. De forma complementaria, los alumnos con buen autocontrol emocional y motivacional informan de una adecuada utilización de sus estrategias de aprendizaje. El autocontrol motivacional y emocional es una función ejecutiva básica que desempeña un papel fundamental en el aprendizaje autorregulado, puesto que permite al estudiante mantener la atención y la motivación en la actividad, y optimizar el esfuerzo, haciendo uso de diferentes estrategias (Cleary y Zimmerman, 2004; Zimmerman, 1989). Los estudiantes con tendencia a procrastinar suelen mostrar importantes problemas de autocontrol al enfrentarse a una tarea no

deseada, que pueden explicarse en base a los estudios que demuestran que la procrastinación es un fallo de la autorregulación (Steel, 2007). Por todo ello, podemos afirmar que un déficit en el autocontrol emocional y motivacional son los aspectos de la procrastinación más relacionados con los problemas en la autorregulación del aprendizaje que muestran los estudiantes de 3º curso de ESO y 2º curso del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. Todas las estrategias metacognitivas están relacionadas con el autocontrol emocional y motivacional: el autoconocimiento, la planificación y automanejo y la regulación. Las estrategias sociocognitivas más relacionadas con el autocontrol emocional y motivacional son las autoinstrucciones, las contradistractoras, las interacciones sociales y la motivación intrínseca.

Además, los resultados demuestran que los alumnos con una mala gestión del tiempo presentan déficits en el autoconocimiento y la regulación del aprendizaje (en cuanto a las estrategias metacognitivas), y en las autoinstrucciones y estrategias contradistractoras (en cuanto a las estrategias socioafectivas). Y, de forma complementaria, los alumnos con una buena gestión del tiempo muestran adecuadas estrategias metacognitivas y socioafectivas. Estos resultados confirman que la gestión del tiempo está implicada en diversos procesos y estrategias de la autorregulación del aprendizaje, que se consideran fundamentales para que un alumno alcance sus objetivos académicos (Grunschel et al., 2018; Wolters y Brady, 2021).

Se ha demostrado que existen diferencias en las estrategias de aprendizaje en función de si los alumnos cursan o no el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento; especialmente en las estrategias metacognitivas. Los alumnos del PMAR informan de un menor uso de las estrategias de aprendizaje, especialmente el autoconocimiento, la planificación y automanejo, la regulación y las interacciones sociales. Si tenemos en cuenta que el PMAR es un programa dirigido preferentemente al alumnado con dificultades relevantes del aprendizaje que, entre los requisitos de acceso, deben haber repetido al menos un curso en cualquier etapa (ORDEN EDU/590/2016, de 23 de junio), podemos plantear que un problema en la capacidad de autorregular el propio aprendizaje puede ser un factor influyente en el bajo rendimiento académico de este alumnado. Estos resultados se encuentran en la línea de otros estudios (p. ej. Felipe Alfonso et al., 2020; Torrano y Soria, 2016), que plantean que, en general, una mayor utilización de utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas del aprendizaje suele traer consecuencias positivas en la mejora del rendimiento académico; y, complementariamente, un menor uso de estas estrategias puede estar relacionado con los niveles de rendimiento más bajos. Otra posible explicación a los

resultados obtenidos es que el valor que los alumnos asignan al uso de las estrategias de aprendizaje está mediado por sus propias necesidades como estudiantes en su contexto de aprendizaje. Algunos autores, como Cerezo et al. (2018), afirman que es complicado que un alumno utilice y transfiera las estrategias de autorregulación del aprendizaje cuando estas estrategias no son aplicables en su entorno de aprendizaje inmediato. Durante la intervención, los alumnos del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento manifestaron ser conscientes de que las estrategias de autorregulación son fundamentales para una mejora del aprendizaje y el rendimiento académico. Sin embargo, consideraban que no iban a obtener ningún tipo de beneficio al aplicarlas en su contexto de aprendizaje real (p. ej. apenas tienen tareas que realizar en casa, por lo que no estiman necesario aprender estrategias de planificación).

También se han encontrado diferencias en la procrastinación académica en función de si los alumnos cursan o no el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. En concreto, los estudiantes que cursan el PMAR informan de una mayor aversión a la tarea y de un autocontrol emocional y motivacional más bajo que los alumnos que no lo cursan. Algunos autores plantean que la procrastinación está relacionada con un peor rendimiento, debido a factores como el miedo al fracaso o la aversión a la tarea (p. ej. Rahimi y Hall, 2021; Solomon y Rothblum, 1984; Steel, 2007). A partir de estos resultados podemos sugerir que la aversión que les produce realizar las tareas, junto con un déficit en el autocontrol motivacional y emocional, pueden ser factores que influyen en el bajo rendimiento académico de los estudiantes del PMAR, al dificultar su implicación en las tareas y el estudio.

En contra de lo esperado, no se han encontrado cambios del pretest al postest en estrategias socioafectivas, excepto en autoinstrucciones, puesto que los alumnos informan de un mayor uso de esta estrategia tras la intervención. Asimismo, tampoco se han encontrado cambios del pretest al postest en estrategias metacognitivas tras la intervención. Estos resultados se pueden deber a que una única sesión de intervención no ha sido suficiente para lograr cambios significativos en las estrategias de aprendizaje del alumnado. Otros estudios similares han requerido un mínimo aproximado de 5 sesiones de intervención para encontrar mejoras en el uso de estrategias de aprendizaje (Cleary y Zimmerman, 2004; González-Pienda et al., 2014; Grunschel et al., 2018).

Uno de los resultados más destacables de la intervención es que encontramos un cambio significativo del pretest al postest en la aversión de la tarea. Los alumnos obtienen

puntuaciones más altas en esta variable en el posttest; es decir, parece que gracias a la intervención los alumnos son más conscientes de que procrastinan en aquellas tareas que no son de su agrado.

Por último, y de acuerdo con otras investigaciones (p. ej. Solomon y Rothblum, 1984; Steel, 2007), el 50.8% de los alumnos han manifestado procrastinar en la realización de las tareas o el estudio para los exámenes. Además, la valoración del alumnado tras la intervención fue muy positiva, pues el 88.9% de ellos consideraban que lo aprendido en la sesión les sería de utilidad en su contexto académico. Especialmente, el aspecto de la sesión que más positivamente valoraron fue el ofrecerles estrategias y herramientas a partir de las cuales planificar su estudio.

De acuerdo con los estudios anteriormente mencionados, y en vista de las tendencias de los resultados obtenidos en el posttest, y la valoración de la sesión de intervención por los alumnos, podríamos esperar que, si se aplicase de forma íntegra el programa de intervención descrito en este Trabajo de Fin de Máster, aumentaría el uso de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en el alumnado, y se reducirían las conductas de procrastinación.

10. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Tras el desarrollo de la propuesta de intervención educativa de este Trabajo de Fin de Máster, hemos de tener en cuenta las posibles limitaciones que presenta. En primer lugar, este programa está diseñado para ser aplicado en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto educativo ordinario; por lo tanto, no ha sido posible adaptar el mismo para todo el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE) (Instrucción de 24 de agosto de 2017). Según la problemática y las diferentes necesidades educativas que presenten estos alumnos, se podrían requerir modificaciones en el contenido y/o la metodología del programa para lograr un cambio exitoso. Por lo tanto, y como futura línea de actuación, se plantea comprobar la eficacia de este programa con diferentes poblaciones de ANEAE (p. ej. Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Altas Capacidades, etc.), con la finalidad de atender a la diversidad de necesidades mediante un reajuste del programa.

Con vistas a posibles investigaciones futuras, y en base a Bandura (1986), quien plantea la relación triádica recíproca entre los determinantes ambientales, personales y conductuales del aprendizaje autorregulado, sería adecuado analizar las características del alumno que pueden influir en su capacidad de aprendizaje, así como las características del contexto escolar, familiar y social que pueden incidir tanto en su proceso de enseñanza y aprendizaje, como en sus conductas de procrastinación.

Los resultados de la aplicación de las sesiones de intervención en el I.E.S. Alejandría también deben interpretarse teniendo en cuenta sus limitaciones. En primer lugar, se ha utilizado una muestra de conveniencia conformada por alumnos de un único centro y curso educativo; razón por la cual no se pueden generalizar las conclusiones extraídas a toda la población estudiantil de educación secundaria. Sería adecuado ampliar la muestra utilizando métodos probabilísticos aleatorios, así como aplicar este programa de intervención de forma completa en varios cursos, niveles y contextos educativos.

Además, hay que tener en cuenta que para llevar a cabo el programa de intervención se siguió un diseño pre-experimental, con medidas pre y postest, pero sin grupo control. Como es bien sabido, cuando se emplea este tipo de diseño pueden existir amenazas a la validez interna (Valdez et al., 2020). A pesar de ello, los resultados a los que hacemos énfasis en este trabajo han sido los relativos análisis de las variables de procrastinación académica y las estrategias de autorregulación del aprendizaje en el alumnado de forma previa a la

intervención, mientras que los resultados del cambio pre y posttest se consideran simplemente una pequeña aproximación a la eficacia del programa de intervención desarrollado.

Por último, el uso de autoinformes también se considera una limitación, ya que con este tipo de medida los alumnos pueden estar estimando erróneamente las percepciones sobre sus estrategias de aprendizaje y sus conductas de procrastinación (Torrano Montalvo y González Torres, 2004; Zeidner y Stoeger, 2019). La importancia de las escalas para medir las estrategias de aprendizaje y del uso de autoinformes en la investigación en el aprendizaje autorregulado son innegables, pero también lo son los problemas de validez asociados (Cerezo et al., 2019). En futuras investigaciones, sería interesante ampliar la información recogida con otros datos acerca del uso de estrategias de aprendizaje y de la implicación personal en las tareas académicas de los alumnos a través de otras fuentes, como, por ejemplo, los protocolos de observación, los diarios, las valoraciones de profesores y/o padres, o el registro de tareas.

En base a los resultados obtenidos en el programa piloto, que sugieren que, en general, una menor utilización de las estrategias de aprendizaje suele estar asociado con una mayor tendencia a la procrastinación, así con niveles de rendimiento académico más bajos, y al estudio de González-Pienda et al. (2014), quienes plantean que esta formación es especialmente eficaz para los estudiantes que presentan fracaso escolar, se propone aplicar este programa de intervención de forma íntegra con este alumnado (p. ej. en las aulas del PMAR). Así, se pretende comprobar la existencia de cambios exitosos tras la aplicación del programa, y establecer como prioridad en los contextos educativos la intervención en estrategias de autorregulación del aprendizaje como medio de prevención del fracaso y/o el abandono escolar.

11. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El aprendizaje autorregulado se ha convertido en un concepto imprescindible en la práctica educativa, puesto que tiene implicaciones evidentes en el éxito académico, y convierte al estudiante en un protagonista activo y comprometido con su aprendizaje (Núñez et al., 2006). En concreto, en este Trabajo de Fin de Máster se ha abordado la problemática de la procrastinación académica, considerada en la literatura científica como un fallo de la autorregulación del aprendizaje (Steel et al., 2018).

No han sido muchos los programas de intervención diseñados e implementados para favorecer la autorregulación del aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria, así como para reducir la incidencia de la procrastinación en los adolescentes (p. ej. Fernández Alba, 2013; González-Pienda et al., 2014; Grunschel et al., 2018). Pero, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el programa piloto, que demuestran que el 50.8% de los estudiantes que participaron en la intervención procrastinan en la realización de sus tareas o en el estudio para los exámenes, consideramos que un entrenamiento que aborde los problemas de procrastinación de los adolescentes es fundamental para garantizar el éxito de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A causa de las condiciones de aplicación del programa piloto, no hemos podido comprobar la existencia de cambios estadísticamente significativos entre el pre y el postest en las estrategias de autorregulación del aprendizaje y en la procrastinación académica, y, por ende, la efectividad de la intervención. Pero, teniendo en cuenta las tendencias de los resultados obtenidos en el postest, y la valoración de la sesión de intervención por los alumnos, consideramos que, aplicado de forma íntegra y adecuada, el programa podría ser eficaz para mejorar el uso de las estrategias de autorregulación en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y, a su vez, reducir las conductas de procrastinación académica.

Por ello, mediante esta propuesta se ofrece a la comunidad educativa un modelo de intervención que los centros y profesionales educativos puedan implementar y adaptar en función del contexto y las necesidades educativas del alumnado. Y, puesto que las estrategias de autorregulación también dependen de las prácticas de enseñanza y de evaluación de los profesores, es imprescindible que la intervención vaya acompañada de la implicación de todos los agentes educativos, así como de cambios en la práctica docente (Fernández Alba, 2013; Sáiz-Manzanares et al., 2022). Se pretende que, una vez adquirido un conocimiento declarativo y procedimental sobre las estrategias de autorregulación mediante los programas

de intervención, el profesorado sea una guía para su desarrollo, fomentando la transferencia de uso de las estrategias utilizadas a otras materias, tareas y contextos de aprendizaje (Torranó y Soria, 2016).

Por último, no hay que olvidar que esta propuesta nace de la observación de la situación real en las aulas de educación secundaria, y que pretende lograr el máximo desarrollo de la competencia *personal, social y de aprender a aprender* en el alumnado (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). Consideramos que la falta de estrategias para autorregular el aprendizaje es uno de los factores que se encuentran en la base de las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del fracaso educativo (p. ej. Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020; Feraco et al., 2022; Gómez Martínez y Romero Medina, 2019; Valiente Barroso et al., 2020). Por ende, el desarrollo de esta capacidad en el alumnado es determinante para garantizar el éxito en el ámbito académico, y en cualquier otro contexto vital (Núñez et al., 2006).

Como profesionales de la orientación educativa, este proyecto se torna imprescindible para mejorar aquellos aspectos que pueden afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje, y que nos permiten garantizar las oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado. En el contexto educativo actual, debe ser prioridad el formar a personas capaces de adoptar cierta autonomía y responsabilidad en su aprendizaje, y de desarrollar aquellas estrategias que les permitan gestionar su aprendizaje a lo largo de la vida, más allá de su trayectoria académica.

12. REFERENCIAS

- Álvarez Blas, Ó. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 1(13), 159-177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Ashraf, M., Malik, J., y Musharraf, S. (2019). Academic stress predicted by academic procrastination among young adults: Moderating role of peer influence resistance. *Journal of the Liaquat University of Medical and Health Sciences*, 18(1), 65-70. <https://doi.org/10.22442/jlumhs.191810603>
- Azeem, K., y Zubair, A. (2021). Role of academic self-handicapping and self-Regulated learning strategies in mastery goal orientation among adolescents. *FWU Journal of Social Sciences*, 15(2), 152-172. <https://doi.org/10.51709/19951272/Summer-2/9>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.
- Barreto-Trujillo, F. J., y Álvarez-Bermúdez, J. (2020). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 184-193. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>
- Cambron, C., Kosterman, R., Catalano, R. F., Guttmanova, K., Herrenkohl, T. I., Hill, K. G., y Hawkins, J. D. (2017). The role of self-regulation in academic and behavioral paths to a high school diploma. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 3, 304-325. <https://doi.org/10.1007/s40865-017-0066-5>
- Casado Berrocal, Ó. M., Pérez Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., y Fernández Río, J. (2019). *MITAA: Modelo integral de transición activa hacia la autonomía. Hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de Educación Primaria*. Universidad de León.
- Cattelino, E., Morelli, M., Baiocco, R., y Chirumbolo, A. (2019). From external regulation to school achievement: The mediation of self-efficacy at school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.09.007>

- Cazan, A. M. (2020). An intervention study for the development of self-regulated learning skills. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01136-x>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., y Núñez, J. C. (2019). Mediating role of self-efficacy and usefulness between self-regulated learning strategy knowledge and its use. *Revista de Psicodidáctica*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.09.001>
- Cleary, T. J., y Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88-107. <https://doi.org/10.17105/SPR46-1.88-107>
- Cleary, T. J., Callan, G. L., y Zimmerman, B. J. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2012/428639>
- Cleary, T. J., y Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Daura, F. T., Barni, C., y González, M. (2022). La tenacidad: Predictora de la autorregulación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 116-131.
- Davis, H., Valcan, D. S., y Pino-Pasternak, D. (2021). The relationship between executive functioning and self-regulated learning in Australian children. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(4), 625-652. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12391>
- DECRETO 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 50, de 12 de marzo de 2018.
- Díaz Morales, J. (2019). Procrastinación: Una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51(2), 43-60. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>

- Felipe Alfonso, M. I., García, L. A., y Castro Sánchez, J. J. (2020). Estrategias cognitivas de aprendizaje y estrategias de control en el estudio y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de psicología de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 18(3), 304-315. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i3.3269>
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., y Meneghetti, C. (2022). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>
- Fernández Alba, E. (2013). *Modelo de intervención para la mejora de las competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes*. [Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/20377/TD_EstrellaFernandezAlba.pdf;jsessionid=1080B6E9D15B35E9DB824CFBE3226C60?sequence=2
- Gavino, A. (2011). Establecimiento de objetivos, planificación de actividades y administración de tiempo. En F. J. Labrador Encinas (Ed.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 379-400). Psicología Pirámide.
- Gökalp, Z. Ş., Saritepeci, M., y Durak, H. Y. (2022). The relationship between self-control and procrastination among adolescent: The mediating role of multi screen addiction. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02472-2>
- Gómez Martínez, J., y Romero, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 95-107. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.323>
- González-Pienda, J. A., Fernández, E., Bernardo, A., Núñez, J. C., y Rosário, P. (2014). Assessment of a Self-regulated Learning Intervention. *The Spanish Journal of Psychology*, 17(12), 1-9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.12>
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., y Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>

Hensley, L. C., Iaconelli, R., y Wolters, C. A. (2022). «This weird time we're in»: How a sudden change to remote education impacted college students' self-regulated learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 54, 203-218.

<https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1916414>

Hofmann, W., Schmeichel, B. J., y Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>

Hong, J. C., Lee, Y. F., y Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and Individual Differences*, 174.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673>

Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 340, de 30 de diciembre de 2020.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 340, de 4 de mayo de 2006.

Liu, X., He, W., Zhao, L., y Hong, J. C. (2021). Gender differences in self-regulated online learning during the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752131>

Martín Antón, L. J., Almedia, L., Álvarez, M., Sáiz-Manzanares, C., y Carbonero, M. A. (en prensa). Academic Procrastination in Higher Education: Psychometric Properties of the Academic Procrastination Scale in Spanish University Student.

Martínez Garrido, C. A., Krichesky, G. J., y García Barrera, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.

<https://doi.org/10.35362/rie540544>

- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Méndez-Alonso, D., Prieto-Saborit, J. A., y Fernández-Río, J. (2018). Efecto de las metas de logro y las estructuras de metas de clase 3x2 en la motivación autodeterminada: Un análisis multinivel en educación secundaria. *Anales de Psicología*, 34(1), 52-62. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.262131>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:3922aacd-04c0-45ac-b8d4-4aebb9b96ab5/panorama-2021-papel.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>
- Núñez, J. C., Solano, P., y González-Pienda, J. A. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 139-146.
- ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007.
- ORDEN EDU/590/2016, de 23 de junio, por la que se concretan los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento que se desarrollan en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León y se regula su puesta en funcionamiento y el procedimiento para la incorporación del alumnado. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 123, de 28 de junio de 2016.
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, de 8 de mayo de 2015.

- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En P. R. Pintrich, M. Boekaerts, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P., Smith, D., Duncan, T., y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, Michigan.
- Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V., y Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(2), 83-105. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v6i2.163>
- Rahimi, S., y Hall, N. C. (2021). Why are you waiting? Procrastination on academic tasks among undergraduate and graduate students. *Innovative Higher Education*, 46(6), 759-776. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09563-9>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015.
- Reinecke, L., Meier, A., Beutel, M. E., Schemer, C., Stark, B., Wölfling, K., y Müller, K. W. (2018). The relationship between trait procrastination, internet use, and psychological functioning: Results from a community sample of german adolescents. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00913>
- Román, J., y Poggioli, L. (2013). *ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Publicaciones UCAB.
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P., Abilio, L., y Paiva, O. (2010). Eficacia del programa «(Des)venturas de Testas» para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, 22(4), 828-834.

- Rutherford, T., Buschkuehl, M., Jaeggi, S. M., y Farkas, G. (2018). Links between achievement, executive functions, and self-regulated learning. *Applied Cognitive Psychology, 32*(6), 763-774. <https://doi.org/10.1002/acp.3462>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López Angulo, Y., y León-Ron, V. (2021). Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Información tecnológica, 32*(2), 41-50. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>
- Sáiz-Manzanares, M. C., Almeida, L. S., Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A., y Valdivieso-Burón, J. A. (2022). Teacher training effectiveness in self-regulation in virtual environments. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.776806>
- Sihotang, J. A. T., Ahman, E., y Rasto, R. (enero de 2020). *Personal and social environment in self-regulated learning*. Proceedings of the International Conference on Educational Psychology and Pedagogy - «Diversity in Education» (ICEPP 2019). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.099>
- Sinring, A., Aryani, F., y Umar, N. F. (2022). Examining the effect of self-regulation and psychological capital on the students' academic coping strategies during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Instruction, 15*(2), 487-500. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15227a>
- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., y Brothen, T. (2018). Examining procrastination across multiple goal stages: a longitudinal study of temporal motivation theory. *Frontiers in Psychology, 9*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00327>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*, 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

- Suárez Riveiro, J. M., y Fernández Suárez, A. (2016). El aprendizaje autorregulado. En *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención* (pp. 7-41). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
<https://doi.org/10.13140/2.1.1550.2400>
- Torrano, F., Fuentes, J. L., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: Estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173.
- Torrano, F., y Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de Educación Secundaria. *Contextos Educativos*, 97-115.
<https://doi.org/10.18172/con.2838>
- Torrano Montalvo, F., y González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 1-34.
- Valdez, S. M. C., Villar, Ó., y Moreno, L. R. (2020). Diseños preexperimentales y cuasiexperimentales aplicados a las ciencias sociales y la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 167-178.
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., y Pestana, J. V. (2020). Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in Psychology*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>
- Valiente Barroso, C., Suárez Riveiro, J. M., y Martínez Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161-176. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Weinstein, C. E., Palmer, D., y Schulte, A. C. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. H & H Publishing.
- Wolters, C. A., y Brady, A. C. (2021). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1319-1351.
<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z>
- Wypych, M., Matuszewski, J., y Dragan, W. Ł. (2018). Roles of impulsivity, motivation, and emotion regulation in procrastination – Path analysis and comparison between students and non-students. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00891>

- Zeidner, M., y Stoeger, H. (2019). Self-Regulated Learning (SRL): A guide for the perplexed. *High Ability Studies*, 30(1), 9-51. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1589369>
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B., y Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>



ANEXOS

ANEXO 1. ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN

PLANIFICACIÓN DE TAREAS

Fecha: _____

Asignatura	¿Cuánto tardaré en terminar?	Hora de inicio	Hora de finalización	¿Cuánto he tardado?



ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIO Y TRABAJO

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
16:00					
17:00					
18:00					
19:00					
20:00					
21:00					



ESTRATEGIAS PARA ESTUDIAR

- 1. Releer el texto
- 2. Organizar los apuntes
- 3. Leer los apuntes
- 4. Subrayar el texto
- 5. Subrayar los apuntes
- 6. Hacer un mapa conceptual
- 7. Hacer un resumen
- 8. Comprobar si me lo sé
- 9. Pedir a alguien que compruebe si me lo sé
- 10. Estudiar con *flashcards*
- 11. Memorizar
- 12. Estudiar con un amigo
- 13. Estudiar en grupo
- 14. Ir a clases particulares
- 15. Estudiar con mis padres
- 16. Pedir ayuda
- 17. Otras:

Fecha	Día	¿Qué estrategias voy a utilizar?	¿Cuánto tiempo para cada estrategia?
	5 días antes del examen	1. 2. 3.	1. 2. 3.
	4 días antes del examen	1. 2. 3.	1. 2. 3.
	3 días antes del examen	1. 2. 3.	1. 2. 3.
	2 días antes del examen	1. 2. 3.	1. 2. 3.
	1 día antes del examen	1. 2. 3.	1. 2. 3.

ANEXO 2. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA SEGUNDA SESIÓN.

Edad: _____ Sexo: Masculino Femenino

Lee atentamente y responde a las preguntas con sinceridad. Este cuestionario es totalmente ANÓNIMO.

1. ¿Normalmente dejas para el último momento la realización de tus tareas o el estudio para los exámenes? SÍ NO
2. ¿Crees que lo que has aprendido hoy te puede ser útil y que podrías aplicarlo en tu estudio? SÍ NO ¿Por qué?

3. ¿Te has dado cuenta de cosas que hacías mal al planificar tus estudios? ¿Cuáles?

4. ¿Te has dado cuenta de cosas que hacías bien al planificar tus estudios? ¿Cuáles?

5. ¿Qué parte o partes de la sesión te han resultado más útiles?

1 – Nada útil / 1 – Poco útil / 3- Bastante útil / 4 – Muy útil

La profesora define qué es autorregular el aprendizaje y la procrastinación	1	2	3	4
Se realiza una lluvia de ideas sobre las estrategias de aprendizaje	1	2	3	4
Se realiza una lluvia de ideas sobre las consecuencias negativas de no regular adecuadamente el aprendizaje y procrastinar	1	2	3	4
La profesora señala las fases de autorregulación del aprendizaje y en grupo identificamos qué estrategias pertenecen a cada fase	1	2	3	4
La profesora enseña estrategias y herramientas que se pueden utilizar para planificar el estudio (p. ej. calendario de exámenes, tabla de tareas, <i>to do lists</i> , <i>google calendar</i> , la aplicación <i>Trello</i> ...)	1	2	3	4
Cada alumno realiza su propia planificación de tareas y/o exámenes, y se pone en común con la clase.	1	2	3	4



ANEXO 3. ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS

IDENTIFICO MIS OBJETIVOS

Objetivo	Claro	Operativo	Flexible	Estimulante
	Definición:	Pasos:	Posibilidades:	Motivos para realizarlo:

(Fuente: Gavino, 2008).

ANEXO 4. CREENCIAS MOTIVACIONALES

MI PERFIL MOTIVACIONAL

Mi motivación es fundamentalmente:

Extrínseca

Intrínseca

¿Qué cosas me motivan?

MI TRAYECTORIA

¿Qué he conseguido hasta ahora?	¿Qué quiero conseguir?	¿Qué me motiva para conseguirlo?	¿Cómo lo puedo conseguir?

REFLEXIÓN



ANEXO 5. AUTOOBSERVACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

OBSERVO MI EJECUCIÓN

PUNTUACIÓN	OBSERVO MI EJECUCIÓN				
	Examen 1	Examen 2	Examen 3	Examen 4	Examen 5
10					
9					
8					
7					
6					
5					
4					
3					
2					
1					
0					
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS					



ANEXO 6. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA.

<p>¿Consideras útil la intervención llevada a cabo? ¿Por qué?</p>
<p>¿Has percibido algún cambio significativo en la forma que tienes de planificar las tareas, organizarte y/o gestionar el tiempo de estudio y trabajo? ¿Cuál o cuáles?</p>
<p>¿Alguna de las tareas propuestas te ha supuesto alguna dificultad?</p>
<p>¿Qué tareas se podrían mejorar en este proyecto?</p>
<p>¿Qué tareas son las más útiles de este proyecto?</p>



1	2	3	4
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo

Considero que tras la realización del programa he mejorado mis conductas de procrastinación	1	2	3	4
Considero que tras la realización del programa he mejorado mis estrategias de aprendizaje	1	2	3	4
El programa ha sido útil para mi vida académica	1	2	3	4
Me ha resultado sencillo comprender los contenidos del programa	1	2	3	4
En las sesiones me he sentido cómodo/a para poder opinar, reflexionar y compartir experiencias	1	2	3	4
El responsable del programa ha resuelto mis dudas	1	2	3	4
El responsable del programa ha promovido la participación del grupo	1	2	3	4