



Grado en Psicología

Trabajo de Fin de Grado

Curso 2020/2021

Convocatoria Septiembre

Modalidad: Diseño de una propuesta de intervención.

Título: Propuesta de intervención para el desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de primer curso.

Autor: Mario Castany Gómez.

Tutora: Rebeca Bautista Ortuño.

Julio 2021

Índice

Resumen	3
1. Marco teórico	4
2. Objetivo	8
3. Método.....	8
3.1 Participantes.....	8
3.2 Variables e instrumentos.....	8
3.3 Procedimiento.....	10
4. Diseño del programa.....	11
4.1 Objetivos del programa	11
4.2 Cronograma y sesiones.....	12
Sesión 1: ¿De qué va esto?	12
Sesión 2: Siempre tomando decisiones.....	13
Sesión 3: ¿Cómo lo he hecho?	14
Sesión 4: Ctrl + Alt + Ctrlate.....	15
Sesión 5: Sherlock Holmes, el inspector Gadget y la ciencia.....	16
Sesión 6: ¿Hasta dónde sé?	17
Sesión 7: Hoy si puedo, tengo tiempo	18
Sesión 8: Sé de qué va esto y ahora es cosa mía.....	19
Sesión 9: Esto sigue siendo cosa mía	20
4.3 Recursos	21
5. Discusión y conclusiones.....	22
6. Referencias	23
7. Anexos:	29

Resumen

Con la creación del Espacio Europeo de Educación superior (EEES) el aprendizaje autónomo cobra especial relevancia ya que está relacionado con la adaptación de la persona a las situaciones de aprendizaje a lo largo de la vida. Para conseguir esto es fundamental que desde los primeros años como estudiantes universitarios se asimilen y pongan en práctica una serie de estrategias de aprendizaje y competencias que permitan y/o faciliten el aprendizaje autónomo. Por este motivo, el presente estudio tiene como objetivo mejorar las estrategias de aprendizaje orientadas a este tipo de aprendizaje mediante las siguientes variables: toma de decisiones, autoevaluación, autorregulación, la conceptualización de conocimientos, la búsqueda de información, la ampliación de conocimientos y la planificación del tiempo. El programa se compone de 8 sesiones distribuidas en 2 sesiones semanales durante un mes y una sesión de seguimiento a los 6 meses, destinado a los estudiantes universitarios de primer grado. De este modo se pretende influir en la forma en la que el estudiantado aprende, a partir de la mejora y la modificación de múltiples conductas relacionadas con las variables de estudio mencionadas.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo, estudiantes universitarios, estrategias de aprendizaje, programas.

Abstract

With the creation of the European Higher Education Area (EHEA), autonomous learning has become especially relevant as it is related to the adaptation of the individual to learning situations throughout life. To achieve this, it is essential that from the first years as university students a series of learning strategies and competences that allow and/or facilitate autonomous learning are assimilated and put into practice. For this reason, the present study aims to improve learning strategies oriented to this type of learning through the following variables: decision making, self-evaluation, self-regulation, knowledge conceptualization, information search, knowledge expansion and time planning. The program consists of 8 sessions distributed in 2 weekly sessions during one month and a follow-up session after 6 months, aimed at first-degree university students. In this way, the aim is to influence the way in which students learn by improving and modifying multiple actions related to the study variables mentioned above.

Keywords: Autonomous learning, university students, learning strategies, programs.

1. Marco teórico

Con la creación del espacio europeo de educación superior (EEES) y el plan Bolonia (1999) se pretende que la educación se desarrolle de un modo más activo por parte del estudiantado con la finalidad de adquirir habilidades, destrezas y competencias que permitan adaptarse a las situaciones cambiantes de la vida orientándose a un aprendizaje a lo largo de la vida (De Bolonia, 1999; Benito y Cruz, 2005; Goñi, 2005; Manjón y López, 2008). Es por esto que resulta prioritario para el estudiante no solo aprender los contenidos y conocimientos requeridos por la universidad y el propio profesorado, sino desarrollar estrategias que permitan a la persona aprender a utilizar los recursos de los que disponga para adaptarse a cualquier reto y/o situación de aprendizaje a la que pueda verse expuesto. En este sentido, cobra una especial importancia el aprendizaje autónomo (Moreno y Martínez, 2007; Varón, 2011; López y Moya, 2012).

Por un lado, antes de profundizar en el aprendizaje autónomo es preciso concretar el significado de la palabra aprendizaje. Según Gagné (1987, como se citó en Velásquez, 2001, p.1) “el aprendizaje consiste en un cambio de la disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo”. Para Garza et al. (2011, p.12) “el aprendizaje es un proceso multifactorial que el sujeto realiza cotidianamente más allá del ámbito académico-escolar en la relación entre persona y ambiente, lo que involucra las experiencias vividas y los factores externos”. También se puede entender el aprendizaje como resultado y consecuencia de un cambio conductual de cualquier individuo ya sea a nivel intelectual y/o psicomotor, apreciable cuando se adquieren nuevos conocimientos, habilidades y destrezas debido a la interacción de la persona con estímulos externos (Velásquez, 2001).

Por otro lado, el aprendizaje autónomo ha sido definido de múltiples formas como “un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos” (Garza et al., 2011, p.49). Al mismo tiempo puede entenderse como “una forma de aprender a educarse para la vida laboral, profesional, familiar y sociocultural, a partir de la autogestión del conocimiento individual y el trabajo cooperativo” (Cañas, 2010, p.170). Otra manera de entender el significado del aprendizaje autónomo es la capacidad que tiene el individuo, gracias a sus capacidades, destrezas y recursos, para aprender a aprender aquello que se proponga no solo en un momento preciso y bajo ciertas circunstancias,

sino a lo largo de toda la vida de la persona (Moreno y Martínez, 2007). Para que las personas puedan desarrollar el aprendizaje autónomo es necesario adquirir y/o potenciar habilidades, destrezas y competencias que permitan a la persona poseer los recursos necesarios relacionados con el aprendizaje que posibiliten mejorar sus conductas, actitudes, conocimientos y conseguir las metas que se propongan (Santaella, 2008; Cañas, 2010; García Hernández y De la Cruz Blanco, 2014; Cárcel Carrasco, 2016).

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas y clasificadas de muchas formas por diferentes autores lo que dificulta el establecimiento de un paquete de aptitudes relacionadas con el aprendizaje de manera universal. Aun así, y para conceptualizar el significado, es conveniente diferenciar procesos (como por ejemplo la observación o el entendimiento entre otras), técnicas (como son la esquematización de la información y la síntesis) y estrategias (como la adecuada selección, la gestión y organización, etc) (Llera, 2003). Estas últimas pueden definirse como acciones que lleva a cabo una persona de manera intencional y consciente, que sirven de guía para actuar conforme sea más adecuado con el objetivo de conseguir determinados objetivos de aprendizaje (Arias et al., 1999).

En cuanto a su clasificación han sido muy diversas diferenciándose entre primarias y de apoyo, o clasificándolas como de memoria, de elaboración, de organización y de regulación. Mientras otras las clasifican como de repetición, de gestión y de control, o generales y situacionales, etc (Bueno y Castanedo, 1998; Beltrán Llera, 1995; Meza y Lazarte, 2007, como se citó en Meza, 2013).

A modo de resumen y aunando aprendizaje autónomo con las estrategias de aprendizaje “el aprendizaje autónomo es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de sus recursos, capacidades y habilidades de aprendizaje para lograr el objetivo” (Villavicencio, 2004, p.4).

Al tratarse de diversas estrategias surge la necesidad de, ante una situación dada, tomar decisiones y seleccionar las actuaciones más adecuadas orientadas al aprendizaje para conseguir las metas que uno se proponga. La toma de decisiones es un proceso, que es realizado por cualquier individuo todos los días, en el que se debe elegir al menos entre dos o más alternativas una de ellas. Este proceso sigue una serie de pasos independientemente del problema o situación que se experimente

hasta que concluye en una decisión (Robbins, 1987, como se citó en Solano, 2003). Según Moody (1983, como se citó en Solano, 2003) en un primer momento el aprendiz tiene que ser consciente del problema que se le plantea, en segundo lugar, ha de reconocerlo y definirlo para seguidamente realizar un análisis de las posibles alternativas y de las posteriores consecuencias que tiene elegir cualquiera de esas alternativas. A continuación, la persona tiene que elegir una de estas como solución al problema, ejecutarla y en última instancia observar los resultados, analizándolos de tal modo que sirva de feedback para validar la adecuación de la decisión y la efectividad de la misma.

Llegados a este punto cabe destacar un proceso relevante a la hora de enfrentarse a cualquier aprendizaje y su necesaria toma de decisiones, el cual es la autoevaluación. La autoevaluación es un proceso por el cual, el individuo realiza un proceso de análisis, evaluación y valoración de sus propias actuaciones, permitiéndole hacer validaciones y comprobaciones respecto el nivel de aprendizaje que ha adquirido y como este se ha dado. Por lo que está relacionado con el aprendizaje autónomo ya que permite no solo aceptar sus propias decisiones y resultados que ha obtenido, sino también reorientarlos en el caso de que la evaluación de su proceso de aprendizaje resulte insatisfactoria para él mismo (Falchikov, 2005, como se citó en Catalán, 2015; García y Cuello, 2009). Esta autoevaluación “implica: observar, contextualizar, reflexionar, establecer criterios, inferir, establecer alternativas, determinar metas, discernir, entre otras” (Loacker, 2004; Quintana, 2004, como se citó en Lara Catalán, 2015, p.563).

Al mismo tiempo, la autoevaluación es un proceso muy importante para que una persona sea capaz de realizar una eficaz autorregulación (Panadero y Tapia, 2013; Lara Catalán, 2015). Dicha forma de autorregularse consiste en la capacidad que permite a la persona dirigir y tomar el control de lo que piensa, lo que hace, pueda sentir incluyendo también la motivación que pueda tener a la hora de ejecutar una tarea (Zimmerman y Moylan, 2009, como se citó en Panadero y Tapia, 2013). El modelo de Zimmerman (2000) y posteriormente desarrollado por Zimmerman y Moylan (2009, como se citó en Panadero y Tapia, 2014) propone tres fases por las que pasa un estudiante donde, en la primera fase de planificación se toma conciencia de la actividad que se debe realizar, así como valora los recursos, limitaciones y beneficios. Una segunda fase que se caracteriza por la realización de la actividad, en la que destacan la autoobservación y el autocontrol para conseguir alcanzar la tarea propuesta, llamada de ejecución, para finalmente en la de autoreflexión, realizar un

análisis y valoración tanto de los resultados de la actividad realizada como de la ejecución de la actividad en sí misma. Por lo que la autoevaluación “es un proceso clave para la autorregulación porque supone reflexionar y tomar conciencia del proceso realizado” (Paris y Paris, 2001; Puustinen y Pulkkinen, 2001; Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman y Moylan, 2009, como se citó en Panadero 2011, p.80).

Respecto a las iniciativas e intervenciones desarrolladas para fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, si bien es cierto que existen programas interventivos, la mayoría de estos se orientan por un lado a los alumnos que cursan estudios inferiores a los universitarios (Gargallo López y Ferreras Remesal, 2000; Jiménez et al., 2007), así como a la educación de personas adultas (López y Remesal, 2000). Mientras que por otro lado, en las iniciativas orientadas al ámbito universitario en relación con el aprendizaje autónomo, son escasas, por ejemplo el programa educativo para el aprendizaje autónomo (Llatas Altamirano, 2016), pero se puede apreciar a partir de las múltiples publicaciones revisadas en la red que son pocas las investigaciones y los trabajos centrados en el aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje en el contexto universitario, como ya afirmaban hace más de 20 años Gargallo López y Ferreras Remesal (2000). Por ejemplo el programa desarrollado por Schloemer y Brenan (2006, como se citó en Cerezo et al., 2011) tiene como objetivo aumentar el rendimiento por medio de la autorregulación individual de sus propios procesos de aprendizaje. Los resultados obtenidos tras la aplicación del programa muestran una disminución del absentismo y un aumento de la capacidad de autoevaluación, un mayor empeño, gestión del tiempo, una mayor colaboración con los compañeros y en definitiva una mayor capacidad para gestionar autónomamente su aprendizaje.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto y concluyendo el marco teórico, al analizar muchas de las publicaciones e investigaciones de la literatura científica desarrolladas en este contexto, se puede afirmar que los estudiantes pueden llegar a aprender de manera más profunda, reflexiva, dinámica y autodirigida si poseen y emplean metodologías basadas en el aprendizaje autónomo (Baker et al., 2007; Lycke et al., 2006; Tiwari et al., 2006, como se cito en Álvarez et al., 2008). Al mismo tiempo, el objetivo de enseñar estrategias de aprendizaje puede ser independiente del nivel de educación al que se oriente esta enseñanza (Monereo, 1993, como se citó en Ferreras, 2008), por lo que resulta no solamente adecuado, sino también necesario, perseguir esta meta en estudiantes universitarios, objetivo en el que se centra el presente trabajo.

2. Objetivo

El objetivo del trabajo es el de diseñar una propuesta de intervención basada en el aprendizaje autónomo y destinada a estudiantes universitarios de primer curso.

3. Método

3.1 Participantes

El programa está dirigido a estudiantes universitarios que cursen en ese mismo año el primer curso de cualquier grado. Como criterios de inclusión está el hecho de ser estudiante universitario y cursar el primer curso de cualquier grado, mientras que el único criterio de exclusión es poseer una diversidad funcional relacionada con el impedimento de la visión, puesto que las actividades precisan de unas condiciones visuales óptimas.

3.2 Variables e instrumentos

La variable dependiente es la asimilación y puesta en práctica a lo largo del tiempo de actuaciones y estrategias de aprendizaje orientadas a desarrollar el aprendizaje autónomo.

Para evaluar y validar esta variable se empleará el “Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo” (CETA) (Anexo 2), desarrollado por López-Aguado (2010). El cual posee un coeficiente α (alpha) de Cronbach de 0,898, está compuesto por 45 ítems, la duración de aplicación varía entre 15 y 20 minutos y las opciones de respuesta se conforman mediante una escala tipo Likert que va del 1 al 5, siendo 1= “Nunca”, 2= “Pocas veces”, 3= “Algunas veces”, 4= “Muchas veces” y 5= “Siempre”. El objetivo del cuestionario es examinar los comportamientos de los estudiantes universitarios relacionándolos con tareas asociadas al aprendizaje autónomo. Está compuesto por seis subescalas denominadas estrategias de ampliación con 9 ítems ($\alpha=0,849$), estrategias de colaboración con 11 ítems ($\alpha=0,812$), estrategias de conceptualización con 8 ítems ($\alpha=0,857$), estrategias de planificación con 5 ítems ($\alpha=0,750$), estrategias de preparación de exámenes con 6 ítems ($\alpha=0,617$) y por último las estrategias de participación con 6 ítems ($\alpha=0,668$).

La variable independiente es la presente propuesta de intervención “Propuesta de intervención para el desarrollo del aprendizaje autónomo para estudiantes

universitarios de primer grado”, que incluye el entrenamiento de las siguientes variables:

- Toma de decisiones: Es un proceso realizado diariamente por cualquier individuo, en el que se debe elegir al menos entre dos o más alternativas una de ellas. Este proceso sigue una serie de pasos independientemente del problema o situación que se experimente, hasta que concluye en una decisión (Robbins, 1987, como se citó en Solano, 2003). Esta variable será medida con el “Cuestionario Melbourne sobre toma de decisiones” validado en español por Ceballos y Arocena (2006, como se citó en Luna y Laca, 2014) (Anexo 3) y creado por Ross y DeWineen (1988, como se citó en Bernal, et al., 2012; Luna y Laca, 2014). Evalúa la toma de decisiones y como la persona emplea diferentes tipos de mensajes en el manejo de conflictos. Por un lado, en referencia a las escalas “Centrado en Sí Mismo”, “Centrado en la otra persona” y “Centrado en el problema, la validación realizada por Mejía y Laca (2006, como se citó en Luna y Laca, 2014), reportó una confiabilidad alfa de 0,79 y de 0,75 para la primera, 0,84 para la segunda y 0,60 para la última. Por otro lado, Laca et al., (2011, como se citó en Luna y Laca, 2014) obtuvieron un alfa de Cronbach para el cuestionario total de 0,78, con 25 ítems y tres alternativas de respuesta que son 1= “Nunca”, 2= “A veces” y 3= “Siempre”, respectivamente reportaron para cada escala valores de 0,82, 0,79 y 0,69.

- Autoevaluación: Es un proceso por el cual, el individuo analiza, evalúa y valora sus propias actuaciones, permitiéndole hacer validaciones y comprobaciones respecto al nivel de aprendizaje que ha adquirido y como este se ha dado (Falchikov, 2005, como se citó en Lara Catalán, 2015; García y Cuello, 2009). Esta variable será valorada a partir de los resultados obtenidos en todos los test tanto en la evaluación pretest, en la posttest y en la evaluación de seguimiento a los 6 meses con los instrumentos.

- Autorregulación: Es la capacidad que permite a la persona dirigir y tomar el control de lo que piensa, el modo en el que actúa, lo que pueda sentir, incluyendo también la motivación que pueda tener a la hora de ejecutar una tarea (Zimmerman y Moylan, 2009, como se citó en Panadero y Tapia, 2013). Esta variable será medida con la adaptación española (Matos, 2009) del “Cuestionario de autorregulación del aprendizaje” (Anexo 4) de Williams y Deci (1996, como se citó en Matos, 2009). Está compuesto por 14 ítems, con una escala Likert con 7 alternativas de respuesta que van del 1 (para nada verdadero) hasta el 7 (totalmente verdadero). Evalúa la

autorregulación mediante las escalas “Autonomía” y “Control”, siendo sus respectivas alfa de Cronbach de 0,79 para la primera y 0,78 para la segunda.

- Conceptualización del conocimiento: Esta variable consiste en el trabajo intelectual sobre la estructura y los contenidos que comportan un conocimiento (López, 2010). Esta variable será medida con la subescala “Estrategias de conceptualización” del “Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo” (López-Aguado, 2010).

- Búsqueda de información: Consiste en la búsqueda, recolección de información y selección de entre toda la información, la más relevante y útil. Esta capacidad es ineludible ante la sociedad actual y el auge de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) (Gargallo et al., 2009). Esta variable será medida con la subescala “Estrategias de la búsqueda y selección e información” del cuestionario “Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios” (CEVEAPEU) (Gargallo et al., 2009), el cual consta de 88 ítems (Anexo 5) y una alfa de Cronbach de 0,897. La subescala está compuesta por 8 ítems ($\alpha=0,705$) con una escala tipo Likert de 5 alternativas de respuesta que van de 1= “Muy en desacuerdo a 5= “Muy de acuerdo”.

- Ampliación del conocimiento: Una vez conceptualizado un conocimiento, la ampliación del conocimiento se relaciona con la confección de materiales eficaces, procedimientos, actividades y la búsqueda de contenidos nuevos que se incorporan a los previos ya adquiridos (López-Aguado, 2010). Esta variable será medida con la subescala “Estrategias de ampliación “ del “Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo” (López-Aguado, 2010).

- Planificación del tiempo: Esta variable se basa en la conciencia respecto la actividad que se debe realizar y la valoración tanto de los recursos, limitaciones y beneficios, como del tiempo requerido y del que se dispone (Zimmerman y Moylan 2009, como se citó en Panadero y Tapia, 2014). Esta variable será medida con la subescala “Estrategias de planificación“ del “Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo” (López-Aguado, 2010).

3.3 Procedimiento

Una vez que las personas responsables del programa se pongan en contacto con la/las universidades interesadas en el mismo, se planificará tanto las sesiones, en caso de que por motivos temporales no se adecuen al cronograma (Anexo 1), como a

la preparación de todo lo necesario por parte del profesional en psicología que impartirá el programa, siendo necesaria la planificación de los recursos necesarios para que se desarrollen todas las sesiones en condiciones óptimas.

El programa se divide en 9 sesiones, para cumplir con los objetivos propuestos y estableciendo una duración de cada sesión que oscila generalmente entre 60-80 minutos, repartidas las 8 primeras a lo largo de un mes y una sesión de seguimiento a los 6 meses. Las sesiones 1, 8 y 9, esta última de seguimiento, servirán especialmente para validar la eficacia y la consecución de objetivos de la presente propuesta de intervención. Las sesiones empezarán a las 17:00 y están ideadas para un número total de participantes que oscila de los 20 a los 25.

4. Diseño del programa

4.1 Objetivos del programa

Objetivo general:

El objetivo de la presente propuesta de intervención es mejorar las estrategias de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios de primer curso de cualquier grado.

Objetivos específicos:

- Mejorar la capacidad de toma de decisiones de los estudiantes universitarios de primer curso.
- Mejorar la capacidad de autoevaluación de los estudiantes universitarios de primer curso.
- Mejorar la capacidad de autorregulación de los estudiantes universitarios de primer curso.
- Mejorar la capacidad de conceptualización de conocimiento de los estudiantes universitarios de primer curso.
- Mejorar la capacidad de búsqueda de información, relacionada con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), de los estudiantes universitarios de primer curso.

- Mejorar la capacidad de ampliación de conocimiento de los estudiantes universitarios de primer curso.

- Mejorar la capacidad de planificación del tiempo de los estudiantes universitarios de primer curso.

4.2 Cronograma y sesiones

Como se puede apreciar en el cronograma (Anexo 1) está organizado e ideado para que las 8 primeras sesiones finalicen en un trascurso de un mes, en este caso del 4 de Octubre de 2021 al 28 de Octubre todos los Lunes y Jueves. Dejando un plazo de 6 meses para realizar la última sesión del programa, 28 de Abril de 2022, siendo el objetivo principal la evaluación de seguimiento a medio plazo de los participantes del programa.

A continuación, se presenta tanto el objetivo, la duración, los materiales y el desarrollo de cada sesión individualmente.

Sesión 1: ¿De qué va esto?

- *Objetivo:* Presentar el programa, contextualizar, dar a conocer los objetivos, resolver dudas, así como realizar la primera evaluación.

- *Duración:* 60-70 minutos.

- *Materiales:* Aula, mesas, sillas y bolígrafos.

- *Desarrollo de la sesión:*

1) Presentación:

La sesión comenzará con la presentación por parte del profesional en psicología que impartirá el programa, el cual explicará brevemente el objetivo del programa y comentará la planificación establecida para el cumplimiento de todas las sesiones, dentro del margen estipulado.

2) Pase de cuestionario:

Acto seguido, el profesional explicará que se va a realizar una evaluación, repartirá los cuestionarios para llevar a cabo la evaluación pretest de las variables que incluye el programa (Anexos 2, 3, 4 y 5) y dará instrucciones para que se desarrolle su cumplimentación de forma adecuada.

3) Entrega de material:

A continuación, el profesional dará a cada participante un documento que contiene el cronograma, el objetivo de cada sesión y las referencias bibliográficas. Paulatinamente, explicará que se trata de un recurso y planificación para tener más información del programa.

4) Despedida:

Finalmente, el profesional preguntará a los participantes acerca de qué les ha parecido la sesión, resolverá posibles dudas, agradecerá la presencia y la atención prestada, y, concluirá la sesión comentando el objetivo de la próxima sesión.

Sesión 2: Siempre tomando decisiones

- *Objetivo:* Mejorar la capacidad de toma de decisiones de los estudiantes universitarios de primer curso.

- *Duración:* 60-70 minutos.

- *Materiales:* Aula, mesas, sillas, ordenador, proyector y bolígrafos.

- *Desarrollo de la sesión:*

1) Introducción:

La sesión comenzará recordando el objetivo y lo que se realizó el anterior día, se solventarán las dudas que queden y se comentará el objetivo de la presente sesión.

2) Explicación de la toma de decisiones:

Seguidamente, el profesional explicará en qué consiste la toma de decisiones, las características principales de esta, pondrá ejemplos y resolverá posibles dudas.

3) Actividad nº 1:

Después, el profesional dará y explicará a cada participante el documento (Anexo 6), el cual consiste en un ejercicio en el que se describe una situación cotidiana y cada uno tendrá que poner en práctica los pasos descritos en la explicación, disponiendo de 10 minutos para cumplimentar dicho documento.

4) Actividad nº 2:

A continuación, en esta actividad el profesional repartirá una hoja con la dinámica/juego de la NASA (Anexo 7) que consiste en un ejercicio en el que se presenta un problema en la Luna y se deben ordenar 15 elementos que cada participante, individualmente, los tiene que ordenar según los considere más o prioritarios (Hall, s.f.).

5) Actividad nº 3:

Acto seguido, el profesional pedirá que formen grupos de 4 a 5 personas para que realicen de nuevo la dinámica/juego de la NASA (Anexo 8) sin embargo en este caso dispondrán de 20 minutos. Trascurrido el tiempo el profesional recogerá tanto las hojas individuales como las grupales, que formarán parte del material de la siguiente sesión.

6) Despedida:

Por último, el profesional preguntará a los participantes acerca de que les ha parecido la sesión, resolverá posibles dudas, agradecerá la presencia y la atención prestada, y, concluirá la sesión comentando el objetivo de la próxima sesión.

Sesión 3: ¿Cómo lo he hecho?

- *Objetivo:* Mejorar la capacidad de autoevaluación de los estudiantes universitarios de primer curso.
- *Duración:* 60-70 minutos.
- *Materiales:* Aula, mesas, sillas, ordenador, proyector y bolígrafos.
- *Desarrollo de la sesión:*

1) Introducción:

La sesión comenzará recordando el objetivo y lo que se realizó el anterior día, se solventarán las dudas que queden y se comentará el objetivo de la presente sesión.

2) Explicación de la autoevaluación:

Acto seguido, el profesional explicará en qué consiste la autoevaluación, las características principales de esta, pondrá ejemplos y resolverá posibles dudas.

3) Actividad nº 1:

A continuación, el profesional repartirá a cada participante la hoja individual que se realizó en la sesión anterior de la dinámica/juego de la NASA y la hoja con la explicación científica y el orden correcto de los 15 elementos (Anexo 9) para que realicen una comparación y autoevaluación, en el plazo de 10 minutos, de sus respuestas con el orden adecuado de dichos elementos.

4) Actividad nº 2:

Después, el profesional pedirá que formen los mismos grupos, repartirá la hoja grupal realizada la sesión anterior y una nueva hoja para que comparen sus puntuaciones (Anexo 10) disponiendo de 30 minutos, y, para que realicen una evaluación grupal y una autoevaluación comparándola con la hoja individual de cada uno.

5) Despedida:

Finalmente, el profesional preguntará a los participantes acerca de que les ha parecido la sesión, resolverá posibles dudas, agradecerá la presencia y la atención prestada, y, concluirá la sesión comentando el objetivo de la próxima sesión.

Sesión 4: Ctrl + Alt + Ctrlate

- *Objetivo:* Mejorar la capacidad de autorregulación de los estudiantes universitarios de primer curso.

- *Duración:* 60-80 minutos.

- *Materiales:* Aula, mesas, sillas, un ordenador, un proyector y bolígrafos.

- *Desarrollo de la sesión:*

1) Introducción:

La sesión comenzará recordando el objetivo y lo que se realizó el anterior día, se solventarán las dudas que queden y se comentará el objetivo de la presente sesión.

2) Explicación de la autorregulación:

Acto seguido, el profesional explicará en qué consiste la autorregulación, las características principales de esta, pondrá ejemplos y resolverá posibles dudas.

3) Actividad nº 1:

Seguidamente el profesional dará 5 minutos para que cada participante elija y prepare una exposición de 1,5 a 2 minutos acerca del concepto y/o tema que desee. Pasado los 5 minutos aleatoriamente saldrá un participante y realizará la exposición, se preguntará su valoración acerca de su actuación y se dará feedback por el resto de personas.

4) Despedida:

Por último, el profesional preguntará a los participantes acerca de que les ha parecido la sesión, resolverá posibles dudas, agradecerá la presencia y la atención prestada, y, concluirá la sesión comentando el objetivo de la próxima sesión.

Sesión 5: Sherlock Holmes, el inspector Gadget y la ciencia

- *Objetivo:* Mejorar la capacidad de conceptualización de conocimientos y la búsqueda de información, relacionada especialmente con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), de los estudiantes universitarios de primer curso.

- *Duración:* 60-70 minutos.

- *Materiales:* Aula de informática, mesas, sillas, 26 ordenadores, proyector y bolígrafos.

- *Desarrollo de la sesión:*

1) Introducción:

La sesión comenzará recordando el objetivo y lo que se realizó el anterior día, se solventarán las dudas que queden y se comentará el objetivo de la presente sesión.

2) Explicación de la conceptualización de conocimiento y la búsqueda de información:

Acto seguido, el profesional explicará en qué consiste la conceptualización y la búsqueda de información, las características principales de estas, los procesos y la relevancia que tienen.

3) Ejemplo de búsqueda de información:

A continuación, el profesional pondrá un ejemplo de cómo conceptualizar un concepto, idea y/o tema y como realizar una búsqueda de información mediante una base de datos, algunos comandos, el parafraseo, etc.

4) Actividad nº 1:

Después, el profesional pedirá que realicen una búsqueda de información respecto dos temas y que los conceptualicen, contextualicen, desarrollen, relacionen, los referencien y parafraseen al menos tres oraciones manteniendo la frase original, con un plazo de 30 minutos para realizar la actividad. Tras esto cada participante lo enviará a una carpeta en la nube para poder evaluarlo el profesional después de finalizar la sesión.

5) Despedida:

El profesional preguntará a los participantes acerca de que les ha parecido la sesión, resolverá posibles dudas, agradecerá la presencia y la atención prestada, y, concluirá la sesión comentando el objetivo de la próxima sesión.

Sesión 6: ¿Hasta dónde sé?

- *Objetivo:* Mejorar la capacidad de ampliación de conocimiento de los estudiantes universitarios de primer curso.

- *Duración:* 60-70 minutos.

- *Materiales:* Aula de informática, mesas, sillas, 26 ordenadores, proyector y bolígrafos.

- *Desarrollo de la sesión:*

1) Introducción:

La sesión comenzará recordando el objetivo y lo que se realizó el anterior día, se solventarán las dudas que queden y se comentará el objetivo de la presente sesión.

2) Explicación de la ampliación de conocimiento:

Seguidamente, el profesional explicará en qué consiste la ampliación de conocimiento, las características principales de esta, pondrá ejemplos y resolverá posibles dudas.

3) Actividad nº 1:

A continuación, el profesional presentará la actividad, la cual consiste en que vuelvan a abrir el documento que hicieron en la sesión anterior y que amplíen el documento, empleando lo explicado en el punto anterior. Para realizar esta actividad dispondrán de 30 a 40 minutos.

4) Despedida:

El profesional preguntará a los participantes acerca de que les ha parecido la sesión, resolverá posibles dudas, agradecerá la presencia y la atención prestada, concluyendo la sesión comentando el objetivo de la próxima sesión.

Sesión 7: Hoy si puedo, tengo tiempo

- *Objetivo:* Mejorar la capacidad de planificación del tiempo de los estudiantes universitarios de primer curso.

- *Duración:* 60-70 minutos.

- *Materiales:* Aula de informática, mesas, sillas, 26 ordenadores, proyector y bolígrafos.

- *Desarrollo de la sesión:*

1) Introducción:

La sesión comenzará recordando el objetivo y lo que se realizó el anterior día, se solventarán las dudas que queden y se comentará el objetivo de la presente sesión.

2) Explicación de la planificación del tiempo:

Seguidamente, el profesional explicará en qué consiste la planificación del tiempo, las características principales de esta, pondrá ejemplos y resolverá posibles dudas.

3) Actividad nº 1:

A continuación, el profesional pedirá que abran telemáticamente el documento (Anexo 11), explicando que tienen que planificar y gestionar como van a realizar una serie de diferentes pruebas en un plazo de 30 minutos. Las pruebas consisten en: actividades telemáticas como el juego de juntar parejas, dos puzzles y un examen sorpresa mediante la aplicación Kahoot. Y, actividades de papel y bolígrafo como hacer un sudoku, y, en pareja tendrán que jugar 2 partidas a los juegos ahorcado y 4 en raya, con la condición de que no pueden hacer las 2 actividades en pareja consecutivamente.

A medida que vayan completando las tareas deberán añadir al documento una captura de pantalla de cada actividad telemática, así como el orden en el que ejecutó cada actividad. Cuando acabe el tiempo tendrán que subirlo a la nube para que el profesional al terminar la sesión puede realizar un análisis de los resultados de las pruebas y del desarrollo de la sesión.

4) Actividad nº 2:

Después, una vez finalizado el tiempo establecido para realizar las diferentes tareas mencionadas anteriormente, cada participante tendrá que realizar un análisis y valorar como ha sido su actuación tanto en cada prueba aisladamente como en su conjunto, que hizo correctamente, que acciones hubiera podido modificar, el orden de las mismas, etc.

5) Despedida:

El profesional preguntará a los participantes acerca de que les ha parecido la sesión, resolverá posibles dudas, agradecerá la presencia y la atención prestada, y, concluirá la sesión comentando el objetivo de la próxima sesión.

Sesión 8: Sé de qué va esto y ahora es cosa mía

- *Objetivo:* Realizar la evaluación posttest para su posterior análisis, resolver dudas y analizar aspectos a mejorar del programa.

- *Duración:* 60-70 minutos.

- *Materiales:* Aula, mesas, sillas y bolígrafos.

- *Desarrollo de la sesión:*

1) Presentación de la última sesión:

Para comenzar la sesión el profesional informará de que se trata de la última sesión consecutiva del programa, puesto que a los 6 meses se dará la última sesión del programa.

2) Pase de cuestionario:

A continuación, el profesional explicará que se va a realizar la evaluación postest a través de los mismos cuestionarios que se administraron en la primera sesión (Anexos 2, 3, 4 y 5) y dará instrucciones para que se desarrolle la evaluación en condiciones adecuadas.

3) Presentación de los resultados de la sesión anterior:

Seguidamente, el profesional informará de los 5 participantes que mejores resultados han obtenido en la sesión anterior, pasando también los resultados de forma individual y resolviendo posibles dudas.

4) Analizar el programa y proponer aspectos a mejorar:

Después, el profesional realizará preguntas para que los participantes analicen, valoren y propongan aspectos a mejorar del programa.

5) Despedida:

El profesional preguntará a los participantes acerca de que les ha parecido la sesión, resolverá posibles dudas, agradecerá la presencia y la atención prestada, y, concluirá la sesión agradeciendo la presencia y despidiendo el programa.

Sesión 9: Esto sigue siendo cosa mía

- *Objetivo:* Realizar un seguimiento, recabando información transcurridos 6 meses, de lo trabajado durante las sesiones y la puesta en práctica de dichas conductas por parte

de los estudiantes universitarios de primer curso, para comprobar la validez y eficacia del programa a medio plazo.

- *Duración:* 60-70 minutos.

- *Materiales:* Aula, mesas, sillas y bolígrafos.

- *Desarrollo de la sesión:*

1) Reencuentro:

Para comenzar la sesión de seguimiento, el profesional saludará, agradecerá la presencia y explicará que esta será la última sesión del programa.

2) Pase de cuestionario:

El profesional explicará que se va a realizar una evaluación y repartirá los mismos cuestionarios utilizados en las evaluaciones pretest y posttest del programa (Anexos 2, 3, 4 y 5), dando instrucciones para que se desarrolle la evaluación en condiciones adecuadas.

3) Despedida:

Finalmente, el profesional preguntará a los participantes acerca de qué les ha parecido la sesión, resolverá posibles dudas, agradecerá la presencia y la atención prestada, y, concluirá el programa.

4.3 Recursos

Por un lado, en cuanto a los recursos humanos será preciso un profesional en psicología con amplios conocimientos relacionados con la docencia y especialmente con el aprendizaje. Por otro lado, referente a los recursos materiales y económicos hará falta tanto un aula que disponga de mesas, sillas, un ordenador y un proyector, como un aula de informática que cuente con mesas, sillas, 26 ordenadores, un proyector y bolígrafos.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo era el de diseñar una propuesta de intervención para mejorar las estrategias de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios de primer curso de cualquier grado. Tras analizar y valorar la propuesta se llega a la conclusión de que tiene sentido y es congruente, por lo que se considera que se ha alcanzado el objetivo. Aún así, al tratarse del diseño de una propuesta no se puede afirmar la eficacia del programa ya que todavía no ha sido puesta en práctica. Por lo que será preciso, en un futuro, implementarla para poder obtener unos resultados que permitan analizar su eficacia.

Como se ha podido apreciar a lo largo de este trabajo, para alcanzar los objetivos del espacio europeo de educación superior (EEES) resulta muy importante tener conocimientos acerca de que procesos, estrategias, técnicas, habilidades y competencias que son relevantes y facilitadores del aprendizaje. De este modo, la intervención propuesta permitiría a la persona establecer metas, orientar su manera de aprender y la autonomía a la hora de tomar decisiones respecto como construye y desarrolla el conocimiento, entendiendo la importancia que tiene la adaptabilidad, facilitación y multifactorialidad que presenta el aprendizaje autónomo no solo para el periodo universitario, sino también a lo largo de la vida.

Cabe destacar que la propuesta de intervención tiene la limitación de no haber sido puesta en práctica, por lo que no se pueden ofrecer datos sobre su eficacia. Además, el desarrollo del programa puede mejorar añadiendo un grupo control porque aportaría todavía más información acerca de la eficacia del mismo al poder realizar un análisis comparativo entre los dos grupos, el grupo control y el grupo experimental.

En consonancia con lo anterior, aparte de añadir un grupo control también sería adecuado realizar sesiones de seguimiento al año, a los dos y a los tres años. Así como en función de la eficacia y validez que presente el programa, si en un futuro se considerará adecuado y oportuno se podría realizar el programa longitudinalmente. Esto permitiría, tanto seguir estudiando y trabajando con los participantes las variables relacionadas que tienen un papel importante en el aprendizaje autónomo, así como obtener más información y datos estadísticos que aporten más conocimiento del programa en sí.

6. Referencias

- Álvarez, F., Rodríguez-Pérez, J. R., Sanz-Ablanedo, E. & Fernández-Martínez, M. (2008). Aprender enseñando: elaboración de materiales didácticos que facilitan el aprendizaje autónomo. *Formación universitaria*, 1(6), 19-28. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062008000600004>
- Arias, A. V., Lozano, A. B., Cabanach, R. G. & Pérez, J. C. N. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Baker, C. M., Pesut, D. J., McDaniel, A. M. y Fisher, M. L. (2007). Evaluating the impact of problem-based learning on learning styles of master's students in nursing administration. *Journal of professional Nursing*, 23(4), 214-219. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2007.01.018>
- Beltrán Llera, J. (1995). *Psicología de la educación* (Vol. 18). Marcombo.
- Benito, Á. & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: en el espacio europeo de educación superior* (Vol. 10). Narcea Ediciones.
- Bernal, A. C. A. L., Arocena, F. A. L. & Navarro, L. I. C. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(2), 295-311.
- Bueno, J. A. & Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. CCS.
- Cañas, F. A. C. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones teológicas*, (6), 167-195.
- Cárcel Carrasco, F. J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa*, 5(3), 52-60. <https://doi.org/10.17993/3cemp.2016.050327.52-60>
- Ceballos, J. C. M. & Arocena, F. A. L. (2006). Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 347-358.

- Cerezo, R., Núñez, J. C., Fernández, E., Fernández, N. S. & Tuero, E. (2011). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 50(1), 1-30.
- De Bolonia, D. (1999). El espacio europeo de educación superior. *Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación*.
- Falchikov, N. (2013). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203220993>
- Ferreras, R. A. (2008). *Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia].
- Gagné, R. (1987). *Las condiciones del Aprendizaje* (4ta ed.). Interamericana SA.
- García, A. M. D. & Cuello, R. O. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de docencia universitaria*, 7(4), 1-13. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6234>
- García Hernández, I. & De la Cruz Blanco, G. D. L. M. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Edumecentro*, 6(3), 162-175.
- Gargallo López, B. & Ferreras Remesal, A. (2000). *Estrategias de aprendizaje: un programa de intervención para ESO y EPA* (Vol. 148). Ministerio de Educación.
- Gargallo, B., Suarez-Rodriguez, J. M. & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4156>
- Garza C. M. T. D. L., Carrillo, M. S., Guerrero, G. L. M., Patiño, D. H. A. M., Caudillo, Z. M. D. L., Fregoso, I. A., Doria, M. D. L. S., Martínez, J. S., Esquivel, M. P., Loyola, M. H., Costopoulos, Y. D. L. P., Athié, M. J. M. y Rivera, A. A. B. (2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana.
- Goñi, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

- Hall, J. (s.f.). *La alternativa del juego "El ejercicio de la NASA"*. <http://www.univsantana.com/sociologia/NASA.pdf>
- Jiménez, L. O., Pérez, H. S. & Fernández, S. R. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(2), 1-22.
- Laca, F. A., Mejía, J. C. & Mayoral, E. G. (2011). Conflict communication, decision-making, and individualism in Mexican and Spanish university students. *Psychology Journal*, 8(1), 121-135.
- Lara Catalán, M. (2015). La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas. *Revista española de pedagogía*, 262, 561-582.
- Llatas Altamirano, L. J. (2016). *Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en Estrategias didácticas fundamentadas en el uso de las tecnologías y comunicación. La investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga].
- Llera, J. B. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, 332, 55-73.
- Loacker, G. (2004). Taking self assessment seriously. *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*, 15(2).
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- López, M. A. R. & Moya, E. C. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *EA, Escuela Abierta*, 15, 9-31.
- Luna, A. C. A. & Laca, F. A. V. (2014). Estilos de mensajes en el manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes mexicanos. *Boletín de psicología*, 110, 37-51.
- Lycke, K. H., Grøttum, P. & Strømsø, H. I. (2006). Student learning strategies, mental models and learning outcomes in problem-based and traditional curricula in medicine. *Medical teacher*, 28(8), 717-722. <https://doi.org/10.1080/01421590601105645>

- Manjón, J. V. G. & López, M. D. C. P. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. *Revista iberoamericana de educación*, 46(9), 1-12.
- Matos, L. (2009). Adaptación a dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona: Revista de La Facultad de Psicología*, (12), 167-185. <https://doi.org/10.26439/persona2009.n012.282>
- Memojuegos. (s.f.). *Juego de memoria o memorama – formas II*. <https://www.memojuegos.com/juegos-de-memoria-online/para-todos/juego-muy-difícil/memory-de-formas-2>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 193-212. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Fondo Editorial URP.
- Mysweetlife. (9 de mayo de 2013). *Life Reflections*. Jigsawplanet. <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=09f24738d8ca>
- Monereo, C. (1993). *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e instrumentos*. Doménech.
- Moody, P. E. (1983). *Decision making: Proven methods for better decisions*. McGraw-Hill Companies.
- Moreno, R. & Martínez, R. J. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta comportamental: Revista latina de análisis de comportamiento*, 15(1), 51-62.
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: evaluación de la eficacia de los guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid].
- Panadero, E. & 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>

- Panadero, E. y Tapia, A. J. (2013). Efectos de rúbricas y guiones de autoevaluación en la autorregulación, aprendizaje, auto-eficacia y motivación en estudiantes de educación secundaria. *La investigación en Motivación y Emoción. Contribuciones de jóvenes investigadores en formación*.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36(2), 89-101.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3602_4
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian journal of educational research*, 45(3), 269-286.
<https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Quintana, T. (2004). Autoestima escolar e interacción profesor-alumno: resultados de una intervención. *Boletín Investigación Educativa*, 19, 67-88.
- Qwertz. (14 de febrero de 2015) *Twin blue*. Jigsawplanet.
<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=16a8803103fb>
- Robbins, S. (1987). *Administración teórica y práctica*. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Ross, R. G. & DeWine, S. (1988). Assessing the Ross-DeWine conflict management message style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1(3), 389-413.
<https://doi.org/10.1177/0893318988001003007>
- Santaella, C. M. (2008). Aprender a pensar, aprender a aprender: habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(2), 123-138.
- Schloemer, P. & Brenan, K. (2006). From students to learners: Developing self-regulated learning. *Journal of Education for Business*, 82(2), 81-87.
<https://doi.org/10.3200/joeb.82.2.81-87>
- Solano, A. I. (2003). Toma de decisiones gerenciales. *Tecnología en marcha*, 16(3), 44-51.
- Tiwari, A., Chan, S., Wong, E., Wong, D., Chui, C., Wong, A. & Patil, N. (2006). The effect of problem-based learning on students' approaches to learning in the context of clinical nursing education. *Nurse education today*, 26(5), 430-438.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2005.12.001>

- Varón, C. A. S. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5(9), 75-87. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v5i9.37>
- Velásquez, F. R. (2001). Enfoques sobre el aprendizaje humano. *Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Universidad Simón Bolívar*.
- Villavicencio, L. M. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *Primer congreso Virtual Latinoamericano de educación a distancia* (pp. 1-11).
- Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 767-779. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 277-304. <https://doi.org/10.4324/9781410602350-19>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 311-328). Routledge.

7. Anexos

Anexo 1: Cronograma.

	Octubre 2021								Noviembre		2022	Abril
	4 Lu	7 Ju	11 Lu	14 Ju	18 Lu	21 Ju	25 Lu	28 Ju	1 Lu	4 Ju		28Ju
Sesión 1	X											
Sesión 2		X										
Sesión 3			X									
Sesión 4				X								
Sesión 5					X							
Sesión 6						X						
Sesión 7							X					
Sesión 8								X				
Sesión 9												X

Anexo 2: Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA).

Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA)

Este cuestionario identifica las estrategias que utilizas más habitualmente. No es un test de inteligencia ni de personalidad.

No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario, aunque no tardarás más de 15 minutos.

No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en sus respuestas.

Lee detenidamente cada frase e indica el grado en que realizas las siguientes acciones en función del siguiente código:

1. Nunca __ N
2. Pocas veces __ PV
3. Algunas veces __ AV
4. Muchas veces __ MV
5. Siempre __ S

Por favor contesta a todos los items.

El Cuestionario es anónimo.

Muchas gracias.

n.º ítem final		N	PV	AV	MV	S
1	Tomo nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros	1	2	3	4	5
2	Anoto mis dudas para consultarlas más a fondo en una segunda lectura	1	2	3	4	5
3	Estudio con esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos de los contenidos de cada tema	1	2	3	4	5
4	Aclaro las dudas con el profesor en clase o en tutoría	1	2	3	4	5
5	Cuando inicio la lectura de un tema, escribo notas que posteriormente me sirven de síntesis de lo leído	1	2	3	4	5
6	Construyo una síntesis personal de los contenidos	1	2	3	4	5
7	Realizo mapas conceptuales y esquemas globales	1	2	3	4	5
8	Busco más información navegando por internet	1	2	3	4	5
9	Realizo actividades complementarias	1	2	3	4	5
10	Al empezar el cuatrimestre, hago por escrito un plan de trabajo, reflejando el tiempo que dedicaré a cada asignatura y la fecha de los exámenes	1	2	3	4	5
11	Realizo un mapa conceptual con los conceptos más importantes de cada apartado	1	2	3	4	5
12	Planifico los tiempos y estrategias de estudio	1	2	3	4	5
13	Leo y esquematizo los contenidos	1	2	3	4	5
14	Completo el estudio con lecturas/trabajos complementarios	1	2	3	4	5
15	Conozco y utilizo los recursos que proporciona el campus	1	2	3	4	5
16	Elaboro una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo	1	2	3	4	5
17	Evalúo el proceso de aprendizaje final	1	2	3	4	5
18	Busco datos, relativos al tema, en Internet	1	2	3	4	5
19	Consulta bibliografía recomendada	1	2	3	4	5

n.º ítem final		N	PV	AV	MV	S
20	Leo todo el material de la asignatura y hago una selección de los puntos más importantes para trabajarlos	1	2	3	4	5
21	En la elaboración de resúmenes de cada uno de los temas integro las aportaciones hechas por otros compañeros en clase	1	2	3	4	5
22	Intercambio los resúmenes de los temas con los compañeros	1	2	3	4	5
23	Me organizo con los compañeros para pedir libros a la biblioteca	1	2	3	4	5
24	Cuando descubro aportaciones nuevas en documentos complementarios a la bibliografía recomendada, lo comparto con los compañeros	1	2	3	4	5
25	Preparo los exámenes teniendo en cuenta todo el material, no sólo mis apuntes	1	2	3	4	5
26	Intercambio con compañeros documentos, direcciones de Webs,... que nos puedan ser útiles para el desarrollo de las actividades	1	2	3	4	5
27	Consulto con los compañeros las dudas que se me plantean en el estudio del tema.	1	2	3	4	5
28	Respondo a las preguntas planteadas en clase	1	2	3	4	5
29	Cuando hay debate, tengo en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía	1	2	3	4	5
30	Corrijo las actividades propuestas para comprobar mis conocimientos	1	2	3	4	5
31	Reparto con algunos compañeros los libros de la bibliografía básica, elaborando sinopsis de cada uno de ellos, para compartirlos	1	2	3	4	5
32	Confecciono un resumen de cada tema	1	2	3	4	5
33	Pongo a disposición de los compañeros los apuntes que he elaborado para facilitar el estudio del temario	1	2	3	4	5
34	Antes de los exámenes dedico unos días de repaso para aclarar dudas finales	1	2	3	4	5
35	Para preparar el examen me baso principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes	1	2	3	4	5
36	Repaso las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso	1	2	3	4	5
37	Trabajo en colaboración para resolver un problema o investigar algo	1	2	3	4	5
38	Reviso los apuntes de los compañeros para ver si aclaran las dudas	1	2	3	4	5
39	Reparto el tiempo para el estudio de contenidos y la elaboración de los trabajos de cada tema	1	2	3	4	5
40	Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión	1	2	3	4	5
41	Sigo, aprovecho y participo en las clases	1	2	3	4	5
42	Realizo una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo más relevante	1	2	3	4	5
43	Recopilo los contenidos que considero más importantes a modo de notas de estudio	1	2	3	4	5
44	Planifico el tiempo de que dispongo para cada asignatura y trabajo práctico	1	2	3	4	5
45	Cuando me surgen dudas, o para ampliar algún concepto, realizo búsquedas en libros o en internet	1	2	3	4	5

Anexo 3: Cuestionario Melbourne sobre toma de decisiones

Ítems	Nunca (1)	Pocas veces (2)	Siempre (3)
1. Prefiero no dejar las decisiones para otros			
2. No le temo a tomar decisiones			
3. Me gusta la responsabilidad de tomar decisiones			
4. Si una decisión podemos tomarla entre otra persona o yo, no dejo que la otra persona la tome			
5. Prefiero que la gente no decida por mí			
6. Cuando se debe tomar una decisión no la dejo de lado			
7. Me gusta considerar todas las alternativas			
8. Considero como sacar adelante lo mejor posible la decisión que voy a tomar			
9. Cuando tomo decisiones, me gusta reunir gran cantidad de información			
10. Intento aclarar mis objetivos antes de elegir			
11. Pongo mucho cuidado antes de elegir			
12. No siento que estuviera bajo una tremenda presión de tiempo cuando tomo decisiones			
13. No pierdo tiempo en asuntos que son evidentes antes de tomar la decisión final			
14. Cuando tengo que tomar una decisión, no dejo pasar tiempo antes de comenzar a pensar en ello			
15. La posibilidad de que algo de poca importancia podría salir mal, no me hace cambiar mis preferencias			
16. Siempre que afronto una decisión difícil no me siento desanimado respecto a hallar una buena solución			
17. Postergo la toma de decisiones pero no hasta que sea demasiado tarde			
18. Después de tomar una decisión, estoy convencido de que era la correcta			
19. Si tengo que tomar decisiones de prisa trato de pensar correctamente			
20. Me siento confiado en mis habilidades para tomar decisiones			
21. Pienso que soy bueno tomando decisiones			
22. Las decisiones que tomo salen bien y me hacen sentir mejor			
23. Me siento más capaz de tomar decisiones que la mayoría de la gente			
24. A veces, me siento tan desanimado pero no renuncio a tomar decisiones			
25. No es fácil para otras personas convencerme de que su decisión es más correcta que la mía			

Anexo 4: Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje.

CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Las siguientes afirmaciones se refieren a las razones que tienes para participar en las clases. Las personas tienen distintas razones para participar y queremos conocerlas. Por favor, usa la siguiente escala para responder a cada una de las siguientes frases. Tus respuestas son confidenciales.

	1	2	3	4	5	6	7						
	Nada verdadero para mí		De alguna manera verdadero			Totalmente verdadero para mí							
1	Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos.						1	2	3	4	5	6	7
2	Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera.						1	2	3	4	5	6	7
3	Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mi crecimiento intelectual.						1	2	3	4	5	6	7
4	Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago.						1	2	3	4	5	6	7
5	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota.						1	2	3	4	5	6	7
6	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.						1	2	3	4	5	6	7
7	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno.						1	2	3	4	5	6	7
8	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso.						1	2	3	4	5	6	7
9	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda.						1	2	3	4	5	6	7
10	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago.						1	2	3	4	5	6	7
11	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es interesante aprender más.						1	2	3	4	5	6	7
12	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender realmente lo que hacemos en los cursos.						1	2	3	4	5	6	7
13	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi consolidado de notas.						1	2	3	4	5	6	7
14	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.						1	2	3	4	5	6	7

Anexo 5: Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU), subescala: Búsqueda de información.

INSTRUCCIONES

Te rogamos que contestes a los datos que se te solicitan en las hojas de respuestas del cuestionario.

Lee atentamente las diversas cuestiones y selecciona la opción de respuesta que te resulte más próxima o que mejor se ajuste a tu situación. Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Señala con una cruz el recuadro correspondiente a la respuesta que elijas. Si te equivocas, anula tu respuesta y vuelve a marcar.

Si no entiendes alguna de las cuestiones, rodea con un círculo el número que le corresponde.

1= Muy en desacuerdo.

2= En desacuerdo.

3= Indeciso.

4= De acuerdo.

5= Muy de acuerdo.

		1	2	3	4	5
1	Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con garantías las asignaturas					
2	Selecciono la información que debo trabajar en las asignaturas pero no tengo muy claro si lo que yo selecciono es lo correcto para tener buenas calificaciones.					
3	Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar asignaturas.					
4	Cuando hago búsqueda en Internet, donde hay tantos materiales, soy capaz de reconocer que son fundamentales para lo que estoy trabajando o estudiando.					
5	Cuando estudio los temas de las asignaturas, realizo una primera lectura que me permite hacerme una idea de lo fundamental.					

6	Antes de memorizar las cosas leo despacio para comprender a fondo el contenido.					
7	Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me aclaro					
8	Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor					



Anexo 6: Ejercicio de toma de decisiones.

Lee el siguiente documento y contesta a las siguientes preguntas:

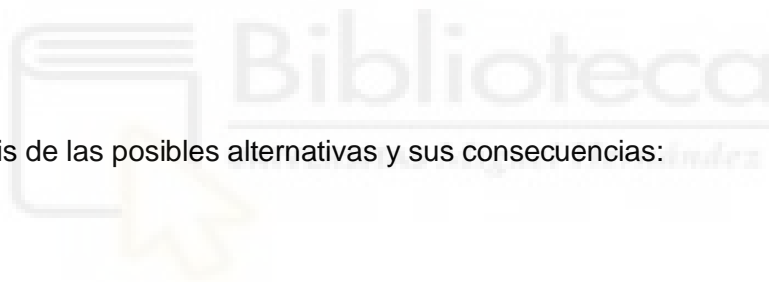
En un pequeño supermercado se encuentra L., con un poco de prisa y con la intención de comprar varios productos para hacerse la comida. Cuando los tiene todos en la cesta se dispone a pasar con caja y tras escuchar el importe le da un billete de 50 euros. La persona que atiende el lugar le dice que no tiene cambio de 50 euros, pero sí que acepta tarjeta. En ese momento L. se da cuenta de que se ha dejado la cartera en casa que está a 15 minutos de donde se encuentra en ese momento. ¿Qué harías?

1- Tomar consciencia de un problema:

2- Reconocimiento del problema y definición:

3- Análisis de las posibles alternativas y sus consecuencias:

4- Seleccionar la solución:



Anexo 7: Dinámica/Juego de la NASA individual.

“Ustedes pertenecen a un grupo de cosmonautas. En un viaje individual tenían el encargo de encontrarse con la nave nodriza en la superficie iluminada de la Luna. A causa de dificultades técnicas, su nave espacial tuvo que alunizar a 300km de la nave nodriza. Durante el alunizaje se ha destruido gran parte del equipo de a bordo. Su supervivencia depende de que consigan llegar a pie a la nave nodriza. Solo pueden llevarse con ustedes lo más imprescindible para superar esa distancia. Más abajo se especifican los 15 elementos que se han salvado. Su labor consiste en hacer una clasificación de los objetos enumerados que sean más o menos importantes para que su tripulación se los lleve consigo. El 1 será el más importante y el 15 el menos.”

Lista de objetos a enumerar:	Orden:
Una caja de fósforos	
20m de cuerda nylon	
Un aparato portátil de calefacción	
Una lata de leche en polvo	
Una brújula	
Tres cohetes de señales luminosas	
Un emisor-receptor portátil FM alimentado con batería solar	
Una barca hinchable de salvamento	
Diez cajas de conservas alimenticias	
Un paracaídas de seda	
Dos pistolas calibre 45	
Dos tanques de oxígeno de 50 litros	
20 litros de agua	
Un botiquín de primeros auxilios con jeringas hipodérmicas	
Un mapa del firmamento lunar	

Anexo 8: Dinámica/Juego de la NASA grupal.

“Ustedes pertenecen a un grupo de cosmonautas. En un viaje individual tenían el encargo de encontrarse con la nave nodriza en la superficie iluminada de la Luna. A causa de dificultades técnicas, su nave espacial tuvo que alunizar a 300km de la nave nodriza. Durante el alunizaje se ha destruido gran parte del equipo de a bordo. Su supervivencia depende de que consigan llegar a pie a la nave nodriza. Solo pueden llevarse con ustedes lo más imprescindible para superar esa distancia. Más abajo se especifican los 15 elementos que se han salvado. Su labor consiste en hacer una clasificación de los objetos enumerados que sean más o menos importantes para que su tripulación se los lleve consigo. El 1 será el más importante y el 15 el menos.”

Lista de objetos a enumerar:	Orden:
Una caja de fósforos	
20m de cuerda nylon	
Un aparato portátil de calefacción	
Una lata de leche en polvo	
Una brújula	
Tres cohetes de señales luminosas	
Un emisor-receptor portátil FM alimentado con batería solar	
Una barca hinchable de salvamento	
Diez cajas de conservas alimenticias	
Un paracaídas de seda	
Dos pistolas calibre 45	
Dos tanques de oxígeno de 50 litros	
20 litros de agua	
Un botiquín de primeros auxilios con jeringas hipodérmicas	
Un mapa del firmamento lunar	

Anexo 9: Dinámica/Juego de la NASA: explicación científica y orden correcto.

- 1º - Dos tanques de oxígeno de 50 litros: Es lo más útil para sobrevivir.
- 2º - 25 litros de agua: No se puede vivir mucho tiempo sin agua, sobre todo si hay que realizar un esfuerzo
- 3º - Un mapa del firmamento lunar: Único instrumento de orientación disponible.
- 4º - Diez cajas de conservas alimenticias: Se puede llegar a sobrevivir un cierto tiempo sin alimentos, aunque no demasiado tiempo.
- 5º - Un emisor-receptor portátil FM alimentado con batería solar: Único nexo de comunicación con los “demás”.
- 6º - 20 metros de cuerda de nylon: Para cambiar sobre terreno abrupto, en la Luna el hombre es 7 veces menos pesado, es útil para reducir fracturas o llevar cargas.
- 7º - Un botiquín de primeros auxilios con jeringas hipodérmicas: Quizás se necesite algo del botiquín, pero las jeringas no sirven para nada.
- 8º - Paracaídas de seda: Se puede utilizar el paracaídas para embalar objetos, para transportar un herido o como defensa contra los rayos solares.
- 9º - Una barca hinchable de salvamento: Básicamente puede servir como reserva de aire, método de transporte de objetos o como medio de resguardarse.
- 10º - Tres cohetes de señales luminosas: Funcionan mal o no funcionan sin oxígeno; podrían ser utilizados como sistema de propulsión.
- 11º - Dos pistolas calibre 45: Posible utilidad propulsora.
- 12º - Una caja de leche en polvo: Necesita agua, que es escasa y además pesa mucho.
- 13º - Un aparato portátil de calefacción: No olvide que la cara iluminada de la Luna es extremadamente cálida.
- 14º - Una brújula: El campo magnético de la Luna es muy diferente al de la Tierra, cosa que hace inservible la brújula.
- 15º - Una caja de fósforos: En la Luna no hay oxígeno.

Anexo 10: Hoja comparativa de la Dinámica/Juego de la NASA.

Lista de objetos a enumerar:	Indiv.	Desvia.	NASA	Desvia.	Grupo
Una caja de fósforos					
20m de cuerda nylon					
Un aparato portátil de calefacción					
Una lata de leche en polvo					
Una brújula					
Tres cohetes de señales luminosas					
Un emisor-receptor portátil FM alimentado con batería solar					
Una barca hinchable de salvamento					
Diez cajas de conservas alimenticias					
Un paracaídas de seda					
Dos pistolas calibre 45					
Dos tanques de oxígeno de 50 litros					
20 litros de agua					
Un botiquín de primeros auxilios con jeringas hipodérmicas					
Un mapa del firmamento lunar					

Anexo 11: Batería de pruebas para la actividad nº 1 de la sesión nº 7.

A continuación, se presentan una serie de pruebas que tendrás que realizar. Enumera el orden en el que las has hecho:

1º:

2º:

3º:

4º:

5º:

6º:

- Sudoku: Hoja y bolígrafo.
- Ahorcado: Por parejas, hoja y bolígrafo.
- 4 en raya: Por parejas, hoja y bolígrafo.
- Puzle nº 1: <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=16a8803103fb>

Captura de pantalla (abajo):

- Juego de memoria: <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=09f24738d8ca>

Captura de pantalla (abajo):

- Puzle nº 2: <https://www.memo-juegos.com/juegos-de-memoria-online/para-todos/juego-muy-difcil/memory-de-formas-2>

Captura de pantalla (abajo):