

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado

APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN FORMACIÓN
PROFESIONAL: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN
EL GRADO MEDIO DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA

Autora:

María Luisa Culiáñez Sánchez

[Vídeo defensa](#)

Directora:

Dra. Ana Josefa Carmona Legaz

Murcia, mayo de 2026

ÍNDICE

RESUMEN	7
1. JUSTIFICACIÓN.....	11
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. Introducción	15
2.2. El aprendizaje autorregulado como eje vertebrador.....	16
2.2.1. El modelo cíclico de Zimmerman	16
2.2.2. Autoeficacia y metacognición como ejes centrales del aprendizaje	17
2.3. Estrategias y técnicas de estudio: de la teoría a la evidencia	19
2.3.1. Delimitación conceptual: distinción entre estrategias y técnicas de estudio	19
2.3.2. Técnicas de alto impacto: evidencia desde la Neuroeducación..	20
2.3.3. El papel de la volición y la gestión del tiempo.....	22
2.4. El contexto específico de la Formación Profesional.....	23
2.4.1. El perfil del alumnado de Formación Profesional y la necesidad de autonomía	23
2.4.2. La competencia de aprender a aprender en el currículo de Formación Profesional	24
2.5. Hacia un modelo de intervención en el aula	25
2.5.1. Del modelado a la práctica autónoma y el feedback como herramienta de autorregulación	25
2.6. Soft Skills y técnicas de estudio	27
3. OBJETIVOS.....	29
3.1. Objetivo General	29
3.2. Objetivos Específicos.....	29
4. METODOLOGÍA	31
4.1. Introducción y enfoque metodológico.....	31

4.2.	Contexto de aplicación.....	33
4.3.	Técnicas de estudio seleccionadas.....	34
4.4.	Contenidos.....	38
4.5.	Temporalización.....	40
4.6.	Actividades.....	41
4.7.	Recursos.....	45
4.7.1.	Recursos materiales	45
4.7.2.	Recursos tecnológicos	45
4.7.3.	Recursos humanos	46
4.7.4.	Recursos de coordinación docente.....	46
4.8.	Atención a la Diversidad	47
4.8.1.	Marco normativo y principio de inclusión	47
4.8.2.	La diversidad en el aula y medidas generales	47
4.8.3.	Medidas específicas para el alumnado ACNEAE	48
5.	EVALUACIÓN	49
5.1.	Evaluación del cumplimiento de los objetivos específicos	49
5.2.	Evaluación de la validez del diseño del proyecto	52
5.3.	Consideraciones sobre la evaluación de la autoeficacia.....	53
6.	REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL.....	55
6.1.	Principales virtudes y beneficios de la propuesta	55
6.2.	Carácter innovador de la propuesta	56
6.3.	Extrapolación a otros contextos educativos	57
6.4.	Viabilidad económica e implementación	58
7.	REFERENCIAS	59
8.	ANEXOS.....	65
8.1.	Anexo I. Cuestionario de diagnóstico de hábitos de estudio.....	65

ÍNDICE DE ELEMENTOS GRÁFICOS

TABLA

Tabla 1.	35
Tabla 2.	36
Tabla 3.	37
Tabla 4.	40
Tabla 5.	50
Tabla 6.	52

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster se centra en la falta de formación en técnicas de estudio y aprendizaje en el alumnado de Formación Profesional, debilidad esta, que influye negativamente en su rendimiento académico, motivación personal y futuro laboral próximo. El objetivo principal es el diseño de una propuesta de intervención pedagógica centrada en el aprendizaje autorregulado, que permita crear estrategias y técnicas de estudio eficaces para el alumnado, mejorar su autoeficacia y desarrollar y fomentar su autonomía tanto en el proceso de aprendizaje como en su posterior incorporación al mercado laboral. La metodología se basa en un trabajo activo, participativo y transversal, fundamentado en torno al modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman y desarrollado en un plan de diez sesiones, iniciadas por la acción tutorial y complementadas por la coordinación docente, donde se trabajan técnicas como Pomodoro, mapas conceptuales, recuerdo activo, repetición espaciada o SQ3R, culminando con la elaboración de un Plan de Estudio Personal (PEP). Los resultados esperados, van orientados a una mejora completa del alumnado, desde la organización del estudio, hasta su propia percepción de autoeficacia en la tarea. En conclusión, la propuesta contribuye a la formación de estudiantes más autónomos, con competencias para la gestión de su propio aprendizaje y adaptabilidad a las demandas cambiantes tanto del entorno académico como del profesional, evidenciando además su viabilidad y potencial de transferencia a otros contextos educativos.

Palabras claves: aprendizaje autorregulado, técnicas de estudio, Formación Profesional, autoeficacia, metacognición, rendimiento académico, estrategias de aprendizaje, autonomía del estudiante.

ABSTRACT

This Master's Thesis focuses on the lack of training in study techniques and learning skills among Vocational Education students, a weakness that negatively affects their academic performance, personal motivation, and imminent future in the labor market. The main objective is to design a pedagogical intervention proposal based on self-regulated learning, aimed at developing effective study strategies and techniques, improving students' self-efficacy, and fostering their autonomy both in the learning process and in their later integration into the workforce. The methodology is based on an active, participatory, and cross-curricular approach, grounded in Zimmerman's self-regulated learning model and developed through a ten-session plan initiated within tutorial action and supported by teaching coordination. During these sessions, techniques such as Pomodoro, concept mapping, active recall, spaced repetition, and SQ3R are implemented, culminating in the development of a Personal Study Plan (PSP). The expected results are oriented towards a comprehensive improvement of students, ranging from study organization to their own perception of self-efficacy in the learning task. In conclusion, the proposal contributes to the training of more autonomous students, equipped with skills to manage their own learning and to adapt to the changing demands of both academic and professional contexts, while also demonstrating its feasibility and potential for transfer to other educational settings.

Keywords: self-regulated learning, study techniques, vocational education, self-efficacy, metacognition, academic performance, learning strategies, student autonomy.

1. JUSTIFICACIÓN

Ir a la escuela y continuar con los estudios superiores suele ser uno de los primeros objetivos que marcamos en nuestra vida. En un primer momento lo hacemos porque la Educación Primaria y Secundaria es obligatoria, pero pronto tomamos conciencia de que construir una base sólida de formación nos capacita, nos abre puertas y puede ayudarnos a encontrar el trabajo al que aspiramos. Los Centros Educativos se convierten así en espacios clave para nuestro futuro académico, profesional y de crecimiento personal.

Sin embargo, hay una gran contradicción: pasamos años en el sistema educativo, pero casi nunca se nos enseña expresamente cómo estudiar. Aprendemos matemáticas, lengua, historia, idiomas, etc., pero nadie se detiene a explicarnos cómo tomar apuntes, cómo organizar y planificar el tiempo de estudio, cómo hacer esquemas o cómo repasar para que lo aprendido se mantenga a largo plazo.

Se da por hecho que "ya sabemos estudiar" por el mero hecho de superar los cursos, cuando en realidad muchos estudiantes avanzan con aprobados justos, llevados por la inercia del nivel de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y sin aspiraciones claras o directamente desmotivados. El resultado es que la mayoría no sabe estudiar de forma autónoma en casa o, cuando lo hace, se limita a la memorización mecánica, algo que encuentra aburrido y poco productivo. Este patrón permite ir superando la etapa obligatoria, pero resulta insuficiente en niveles más exigentes, donde son imprescindibles una organización de materiales, una planificación y unas estrategias de aprendizaje consolidadas para hacer frente al mayor volumen y complejidad del temario.

El paso de Primaria a la ESO es el primer punto de inflexión donde esta carencia se hace evidente. Aparecen los primeros trabajos para casa, tareas más largas y exámenes más frecuentes, y de repente se espera que el alumnado sepa organizarse, comprender, resumir y memorizar sin que se le haya orientado ni dado herramientas al respecto.

Las consecuencias de esta carencia varían considerablemente de un estudiante a otro. Algunos compensan con mayor esfuerzo y logran seguir

avanzando porque tienen claro que su futuro pasa por la formación académica: la motivación y la orientación hacia un objetivo profesional les mantiene dentro del sistema. Otros, sin vocación definida ni un proyecto claro de futuro, acaban desenganchándose cuando perciben que sus resultados no mejoran. Esa falta de progreso, unida a la ausencia de metas concretas, puede llevarlos a abandonar los estudios y salir al mercado laboral sin titulación, conformándose con empleos precarios que requieren solo los conocimientos mínimos que poseen.

Completada mi trayectoria académica y tras el periodo de prácticas en un Centro de Formación Profesional (FP), se constata la escasa atención que se presta a este aspecto tan fundamental. Contar con estas competencias puede marcar la diferencia entre obtener buenos resultados y sentirse motivado al ver que el esfuerzo genera progresos, o, por el contrario, perder el interés y acabar por abandonar los estudios.

Es precisamente esta realidad la que justifica que el presente trabajo se centre en el contexto de la FP. Esta formación se configura como una vía orientada a la cualificación en oficios técnicos y manuales, con una duración más breve y un itinerario más directo hacia el mercado laboral que los estudios universitarios. Durante mucho tiempo, esta característica generó un estigma social que la situó como una opción de "segundo nivel". Sin embargo, actualmente se perfila como una de las primeras opciones de muchos alumnos por su enfoque práctico, dinámico y claramente vinculado al empleo.

El perfil del alumnado que llega a la FP es diverso. Un primer grupo la elige porque tiene claro que desea incorporarse de forma rápida al mundo laboral y ve en ella un medio para desarrollar su vocación en oficios técnicos o artesanales. Un segundo grupo opta por la FP porque descarta la vía universitaria, pero se siente todavía demasiado joven para incorporarse directamente al entorno profesional; en este perfil pueden encontrarse estudiantes que no han interiorizado una orientación clara ni han desarrollado la motivación necesaria para comprometerse con un proceso de cualificación. Mientras el alumnado que continúa hacia el Bachillerato o la Universidad va adaptando progresivamente sus competencias de estudio a las exigencias de

cada etapa, quienes llegan a la FP suelen hacerlo con una carencia importante en este tipo de habilidades.

Esta situación se refleja de forma muy evidente en la dinámica de las clases. La observación directa durante el período de prácticas del Máster de Formación del Profesorado permitió constatar que la problemática se acentúa especialmente entre el alumnado que llega desmotivado desde la ESO, sin vocación clara y sin haber desarrollado ningún tipo de hábito ni estrategia de estudio efectiva. Ante esta realidad, muchos docentes orientan sus clases a proporcionar todo el contenido muy procesado: explicaciones detalladas, actividades poco exigentes, materiales de apoyo elaborados previamente por el profesorado (resúmenes, esquemas, formularios) e incluso negociación de las fechas de evaluación para suavizar la carga y facilitar el aprobado. Esta dinámica pretende compensar la falta de recursos del alumnado e impedir que, ante los continuos fracasos, terminen por desconectarse del todo. Sin embargo, al reducir de forma constante la exigencia, se refuerza la idea de que el estudio no es responsabilidad del propio estudiante y se perpetúa la carencia de hábitos y técnicas que precisarían para asumir con éxito un volumen de temario más amplio y complejo.

Para hacer frente a esta carencia detectada y evitar que se perpetúe de forma pasiva en el aula, desde este Proyecto de Innovación se propone una metodología activa, participativa y transversal, cuyo eje central es el aprendizaje autorregulado (Self-Regulated Learning, SRL). En lugar de limitarse a informar al alumnado sobre las técnicas de estudio existentes, la presente propuesta trata de construir de forma progresiva una competencia real que combina práctica guiada, retroalimentación constante y espacios de reflexión metacognitiva. Las técnicas seleccionadas: Pomodoro, leyenda de colores, mapa conceptual, Técnica Feynman, autoevaluación mediante recuerdo activo, repetición espaciada y SQ3R, se han elegido por su contrastada eficacia científica y su fácil transferencia al contexto de la FP.

La dinámica de trabajo se articula en torno a tres ejes que operan de forma simultánea: la acción tutorial, a través de la cual el tutor o tutora presenta, demuestra y entrena cada técnica mediante modelado cognitivo; la coordinación

docente transversal, que garantiza que el resto del profesorado refuerce y aplique dichas técnicas en sus propios módulos; y la personalización del aprendizaje, mediante la cual el alumnado identifica, experimenta y construye su propio Plan de Estudio Personal (PEP). Este recorrido, estructurado en 10 sesiones a lo largo del primer trimestre, guía al alumnado desde la toma de conciencia inicial hasta la plena autonomía en la gestión de su propio proceso de aprendizaje. Todo ello sin dejar de lado la diversidad del aula, todo lo contrario, siendo esta una de las fortalezas del presente trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

Al realizar una búsqueda en el diccionario de la Real Academia Española de la palabra “estudio”, en sus dos primeras acepciones se puede leer:

- “1. Esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo.
2. Trabajo empleado en aprender y cultivar una ciencia o arte.” (ASALE & RAE, s. f.)

Si se sigue afinando la búsqueda a un plano más concreto, se puede incluir una acción más certera que nos lleva a la definición de estudiar según Fau (2020): “Estudiar es el intento sistemático de comprender, asimilar, fijar y recordar los contenidos del objeto de aprendizaje, para lo cual deben emplearse unas técnicas adecuadas que nos permitan conseguir el «éxito».” (p. 12)

Atendiendo a los dos conceptos anteriores, y sobre todo a la segunda, que indica que para conseguir el objetivo de aprender deben de emplearse ciertas técnicas, se concluye definiendo técnicas de estudio:

Son estrategias y procedimientos sistemáticos que el estudiante utiliza para organizar, comprender, retener y recuperar información de forma más eficaz, integrando hábitos de trabajo intelectual, planificación del tiempo y recursos de autorregulación (Pozo & Monereo, 2007; Zimmerman, 2002). En el contexto de la FP, estas técnicas permiten vincular el trabajo teórico con el práctico, favoreciendo el aprendizaje autónomo, la metacognición y el rendimiento en los módulos y pruebas de evaluación (Soto & Rocha, 2020; Svartdal et al., 2022).

Por todo lo expuesto anteriormente, este trabajo, se va a centrar en las técnicas de estudio, en mostrarlas como un recurso o herramienta imprescindible para lograr tanto el éxito académico como profesional del alumnado, sin dejar de lado la diversidad del aula, buscando que cada persona encuentre su propia forma de aprender (Zimmerman, 2002).

2.2. El aprendizaje autorregulado como eje vertebrador

Como ha quedado demostrado anteriormente, el aprendizaje constituye un proceso dinámico y complejo que va mucho más allá de la simple recepción, procesamiento y reproducción de información. Es por ello, que, a partir de las últimas décadas del siglo XX, la investigación educativa ha prestado especial atención a los mecanismos mediante los cuales el alumnado gestiona, controla y finalmente evalúa su propio proceso de aprendizaje. En este contexto surge el concepto del aprendizaje autorregulado (Self-Regulated Learning, SRL), que puede definirse como el proceso proactivo y cíclico a través del cual el estudiante transforma sus aptitudes mentales en competencias académicas concretas, regulando de forma deliberada su cognición, su motivación y su conducta (Zimmerman, 2000).

Este enfoque parte de una concepción activa del aprendizaje por parte del alumnado. Pone al estudiante en el centro del proceso y ya no aprende por exposición pasiva a los contenidos, sino que toma decisiones constantes sobre cómo afrontar las tareas, qué recursos de los que se le ha dotado utilizar, cuánto tiempo y esfuerzo dedicar y finalmente, poder determinar en qué medida ha alcanzado los objetivos propuestos. En consecuencia, el aprendizaje autorregulado abarca varias dimensiones estratégicas: integra componentes cognitivos —como el uso de forma óptima de la memoria y la comprensión—, componentes motivacionales —como las metas, las expectativas y la autoeficacia— y componentes conductuales —como la organización del tiempo, la gestión del entorno y la búsqueda de ayuda— (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002).

2.2.1. El modelo cíclico de Zimmerman

El modelo más importante e influyente para comprender mejor el proceso de autorregulación es el propuesto por Barry Zimmerman, el cual, describe la autorregulación como un ciclo de tres fases recursivas e interdependientes: la planificación, la ejecución y la autorreflexión (Zimmerman, 2000).

La fase de planificación se da antes de iniciar la tarea. En ella, el estudiante analiza la naturaleza de lo que tiene que aprender, establece metas

específicas y evalúa su propia capacidad para afrontar el reto. En esta primera fase, es especialmente relevante el proceso de análisis de la tarea y, la confianza que el alumno tiene en sí mismo para ejecutar con relativo éxito las acciones necesarias para llevarla a cabo. Esta confianza no solo influye en el nivel de esfuerzo inicial, sino también en la elección de estrategias y en la disposición a perseverar ante las dificultades (Bandura, 1997).

La fase de ejecución abarca los procesos que se activan durante la realización de la tarea. En esta segunda fase, el estudiante pone en marcha mecanismos de autocontrol —como la focalización de la atención o el uso de imágenes mentales— y de auto-observación, supervisando de forma continua su propio rendimiento para detectar si las estrategias empleadas están siendo eficaces (Boekaerts, 1996; Zimmerman, 2000).

La fase de autorreflexión se produce en último lugar, es decir, una vez finalizada la tarea y tiene un carácter evaluativo. El alumnado valora los resultados obtenidos en relación con las metas establecidas al inicio, atribuye causas a su éxito o fracaso y experimenta diversas reacciones emocionales que influirán en su disposición para afrontar futuras tareas similares. Cuando la autoevaluación es correcta y precisa, y las atribuciones son adaptativas —es decir, cuando el alumno atribuye los fracasos a la falta de esfuerzo o de estrategia, y no a una incapacidad permanente—, el ciclo autorregulatorio se renueva con mayor eficacia (Zimmerman & Kitsantas, 1997).

La naturaleza circular de este modelo destaca que ninguna de las tres fases opera de forma aislada. Las conclusiones extraídas durante la autorreflexión retroalimentan la planificación de las tareas siguientes, lo que convierte la autorregulación en un proceso de mejora continua y no en un mecanismo estático (Zimmerman, 2000).

2.2.2. Autoeficacia y metacognición como ejes centrales del aprendizaje

En el marco del aprendizaje autorregulado, dos conceptos adquieren una relevancia especial: la autoeficacia y la metacognición. Ambos actúan como ejes internos que determinan en gran medida la calidad y el nivel del aprendizaje.

La autoeficacia, concepto acuñado por Bandura (1997) en el marco de su Teoría Cognitivo-Social, hace referencia a las creencias del individuo sobre su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados logros. Centrándonos en el contexto educativo, podemos observar que un alumno con alta autoeficacia suele elegir tareas más desafiantes y difíciles, a invertir mayor esfuerzo, a persistir ante los obstáculos y a recuperarse más rápidamente en caso de fracaso. Por el contrario, una baja autoeficacia puede llevar al estudiante a evitar tareas difíciles, a reducir su esfuerzo y a desarrollar una actitud de indefensión ante las dificultades (Pajares, 1996). Como podemos ver, trabajar sobre la autoeficacia del alumnado no es un objetivo secundario, sino una condición necesaria para que el proceso autorregulador funcione y sea efectivo.

La metacognición, se refiere al conocimiento y al control que el individuo tiene sobre sus propios procesos cognitivos (Flavell, 1979). Lleva aparejado saber qué conocimientos se tiene y qué conocimientos no se tiene, ser consciente de qué estrategias funcionan mejor para determinado tipo de aprendizaje y saber cuándo y cómo aplicarlas. La metacognición se compone a su vez de dos dimensiones complementarias: el conocimiento metacognitivo — el saber sobre la propia cognición— y la regulación metacognitiva —la capacidad de planificar, supervisar y evaluar el propio procesamiento— (Schraw & Dennison, 1994). A la hora del estudio propiamente dicho, un estudiante con buena metacognición detecta a tiempo cuándo no está comprendiendo algo, y de esta manera ajusta su estrategia sin esperar a fracasar en una prueba y distribuye su atención de forma más eficiente.

Como se puede observar, la relación entre autoeficacia y metacognición configura, en definitiva, el núcleo del aprendizaje autorregulado: creer que se puede aprender y saber cómo gestionar ese proceso son dos condiciones que se refuerzan mutuamente y que, juntas, favorecen un aprendizaje más profundo, más autónomo y duradero (Zimmerman, 2002). Esta visión ha sido ampliamente confirmada por investigaciones posteriores, que evidencian que el uso efectivo de estrategias metacognitivas fortalece la autoeficacia al proporcionar al estudiante herramientas para gestionar su aprendizaje y superar obstáculos, y que, a su vez, una mayor autoeficacia incentiva la aplicación de dichas

estrategias (Acuña y Otondo, 2024; Simón et al., 2023). En la misma línea, Džinović et al. (2024) demostraron que la metacognición, combinada con la autoeficacia, predice el rendimiento académico, actuando la autoeficacia como nexo de unión entre la conciencia metacognitiva y el resultado final del aprendizaje.

2.3. Estrategias y técnicas de estudio: de la teoría a la evidencia

Como se ha observado anteriormente, el aprendizaje autorregulado guía el marco general de actuación del estudiante, y las estrategias y técnicas de estudio forman el nivel más práctico de ese proceso. Su dominio es muy importante para transformar la intención de aprender en un aprendizaje efectivo, perdurable y transferible.

2.3.1. Delimitación conceptual: distinción entre estrategias y técnicas de estudio

Antes de continuar, es necesario precisar la diferencia entre ambos conceptos, ya que con frecuencia se emplean de manera indistinta. Las estrategias de aprendizaje se refieren a planes de acción amplios mediante los cuales el estudiante organiza su proceso de estudio, establece prioridades, gestiona sus recursos y adapta su forma de aproximarse a la tarea según las demandas del contexto (Weinstein & Mayer, 1986); en otras palabras, constituyen herramientas clave para la construcción activa del conocimiento (De los Santos & González, 2022). Las técnicas de estudio, en cambio, son procedimientos específicos y concretos que se usan para ejecutar esas estrategias, como pueden ser: el subrayado, los esquemas, los mapas conceptuales, las tarjetas de memoria o las preguntas de autoevaluación, entre otros; entendidas como el conjunto de actividades sistemáticas que el estudiante realiza para manejar, comprender y recordar conocimientos (Mendoza Núñez et al., 2025).

La distinción que acabamos de realizar, es muy importante desde el punto de vista educativo, porque enseñar técnicas sin entrenar al mismo tiempo las estrategias puede generar un uso mecánico y descontextualizado de los procedimientos, lo que suele tender al caos en el estudio. Un alumno que

aprende a hacer un mapa conceptual sin saber cuándo resulta más útil que un esquema lineal, o sin plantearse si el mapa que ha elaborado le ayuda realmente a comprender y no solo a copiar la información de otra forma, no está autorregulando su aprendizaje: está siguiendo instrucciones (Monereo et al., 1994). Esta problemática ha sido confirmada por investigaciones recientes que demuestran que los estudiantes que reciben entrenamiento en estrategias logran reemplazar técnicas poco eficaces —como el subrayado indiscriminado o la relectura pasiva— por métodos más eficientes como la elaboración activa o la práctica intercalada (Biwer et al., 2023), lo que pone de manifiesto que integrar explícitamente la enseñanza de estrategias en la educación superior no es opcional, sino imprescindible (McDaniel & Einstein, 2020).

2.3.2. Técnicas de alto impacto: evidencia desde la Neuroeducación

En las últimas décadas el estudio sobre el aprendizaje ha sufrido un notable impulso desde el campo de la neurociencia cognitiva y la psicología del aprendizaje. Diversos estudios de revisión, como el trabajo de Dunlosky et al. (2013), han evaluado y determinado la eficacia comparativa de las técnicas de estudio más habituales tradicionalmente, concluyendo que muchas de las más empleadas por los estudiantes —como la lectura reiterada o el subrayado— producen efectos limitados sobre el aprendizaje a largo plazo. Por el contrario, otras técnicas menos utilizadas cuentan con respaldo teórico solvente y pueden mejorar significativamente la retención y la comprensión profunda de los contenidos.

Entre las técnicas de mayor solvencia y utilidad para el contexto educativo destacan las siguientes:

El recuerdo activo (active recall o retrieval practice), la cual, consiste en intentar recuperar información de la memoria sin visualizarla, en lugar de releerla o repasarla de forma pasiva. Este procedimiento hace que el cerebro pase a activar y reconstruir la representación mental del conocimiento, lo que fortalece las conexiones neuronales asociadas a ese aprendizaje y permite detectar con mayor precisión qué se recuerda y qué no (Roediger & Karpicke, 2006). Tiene infinidad de aplicaciones prácticas: cuestionarios de autoevaluación, ejercicios de "cerebro abierto" al finalizar una sesión de estudio, tarjetas de memoria

(flashcards) o exposiciones orales sin apuntes. Trabajos de investigación, muestran que esta técnica produce efectos más duraderos sobre el recuerdo que la revisión pasiva del material, incluso cuando el esfuerzo subjetivo que requiere es mayor (Dunlosky et al., 2013). Estudios más recientes han ampliado estos hallazgos, demostrando que el recuerdo activo no solo mejora la memorización, sino también el pensamiento complejo, la organización del conocimiento y su transferencia a nuevos contextos (Agarwal et al., 2020).

La repetición espaciada (spaced practice) es una técnica que distribuye el estudio en sesiones separadas por intervalos de tiempo, en lugar de concentrarlo en una sola sesión intensiva (práctica masiva o massed practice). Desde los primeros estudios de Ebbinghaus sobre la curva del olvido, la investigación ha demostrado de forma consistente que la memoria se consolida mejor cuando el repaso se realiza justo antes de que la información esté a punto de perderse, haciendo que el cerebro la recupere y de esta manera reforzarla. Esta técnica además de mejorar la retención a largo plazo, también optimiza la eficiencia del tiempo de estudio, lo que resulta especialmente relevante para el alumnado con alta carga de trabajo (Cepeda et al., 2006). Investigaciones recientes confirman que la repetición espaciada es significativamente superior a la práctica masiva tanto para el aprendizaje inmediato como para la transferencia del conocimiento a largo plazo, con un tamaño del efecto relevante en contextos educativos reales (Barzagar Nazari & Ebersbach, 2022).

La codificación dual (dual coding), técnica desarrollada por Paivio (1986), parte de la idea de que el sistema cognitivo humano procesa la información a través de dos canales independientes pero interconectados: el verbal y el visual. Cuando una idea se representa a través de palabras y de imágenes, esquemas o diagramas, el aprendizaje resulta más rico y robusto, porque el alumnado dispone de más vías de acceso a la información que ya ha almacenado. La codificación dual favorece no solo la memorización, sino también la comprensión profunda, porque obliga a traducir los conceptos de un formato a otro, lo que requiere un procesamiento activo y elaborado del contenido y de esta manera, una mayor comprensión del contenido. Estudios experimentales recientes han confirmado estos efectos: el alumnado que trabajó con actividades de codificación dual obtuvo resultados significativamente superiores en

comprensión de contenidos y adquisición de vocabulario frente al que recibió instrucción tradicional, con diferencias de hasta 25 puntos porcentuales en pruebas de rendimiento controladas (Mayer 2024).

La aplicación educativa de estas tres técnicas puede combinarse con otras estrategias de alta utilidad. Tomadas en conjunto, estas herramientas permiten estructurar el aprendizaje autorregulado, dotando al alumnado de mecanismos concretos para mejorar su eficacia de forma consciente y sistemática.

2.3.3. El papel de la volición y la gestión del tiempo

La eficacia de las técnicas descritas no depende únicamente de su correcto conocimiento, sino también de la disposición y la capacidad del estudiante para aplicarlas de manera consistente. Es por ello que es de vital importancia el concepto de volición o control volitivo, el cual se refiere a los procesos por los cuales el alumnado protege sus intenciones de aprendizaje frente a interferencias externas e internas —como la distracción, la desmotivación o la procrastinación— (Corno, 2001). Investigaciones recientes han confirmado y ampliado esta perspectiva clásica. Dörrenbächer y Perels (2020) validaron empíricamente que el componente volitivo del aprendizaje autorregulado se articula en torno a tres variables interrelacionadas: la regulación del esfuerzo, el control de la atención y la gestión de las emociones frente a la tarea.

Por otro lado, la gestión eficaz del tiempo es uno de los componentes de la conducta más estrechamente vinculados con el rendimiento académico en el marco del aprendizaje autorregulado (Pintrich & De Groot, 1990). Un alumno que sabe qué técnica debe usar, pero no organiza su tiempo de estudio difícilmente podrá tener éxito en su tarea. Por ello, la enseñanza de técnicas de estudio tiene que ir necesariamente acompañada del entrenamiento en técnicas y hábitos de planificación, establecimiento de metas parciales y seguimiento del propio progreso.

Datos más recientes refuerzan esta premisa. Un estudio de 2025 realizado a estudiantes universitarios demostró que quienes presentan una

mayor competencia en gestión del tiempo son capaces de priorizar tareas, distribuir sus recursos cognitivos de forma eficiente, tener una actitud proactiva ante los obstáculos y mantener mayores niveles de compromiso con el estudio; por el contrario, los estudiantes que tuvieron una menor capacidad de planificación temporal mostraron peor control sobre sus actitudes de aprendizaje y un rendimiento significativamente inferior (Liu et al., 2025). En la misma línea, investigaciones recientes en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras han confirmado que la gestión del tiempo y la regulación del esfuerzo son las estrategias de gestión de recursos que mayor efecto negativo ejercen sobre la procrastinación académica, siendo esta última uno de los principales obstáculos para la aplicación sostenida de cualquier técnica de estudio (Wang et al., 2025).

2.4. El contexto específico de la Formación Profesional

Como se ha indicado anteriormente, se ha detectado esta problemática en todos los niveles educativos, pero más concretamente en la FP. Ya que esta etapa educativa presenta características propias —por el perfil del alumnado, los objetivos de las enseñanzas y el entorno laboral al que se orienta— que justifican plenamente la necesidad de integrar el aprendizaje autorregulado como eje de la práctica docente.

2.4.1. El perfil del alumnado de Formación Profesional y la necesidad de autonomía

El alumnado de FP presenta una heterogeneidad notable en cuanto a estudios y trayectorias previas, motivaciones e intereses. Una parte procede de alumnado que arrastra dificultades de aprendizaje frecuentes; y otra parte tiene una orientación muy práctica, por lo que puede tener un perfil más práctico que teórico, con lo que ello comporta. En los dos casos, la capacidad de aprender de forma autónoma resulta un punto determinante, no solo para alcanzar su éxito formativo, sino para la integración en un mundo laboral que demanda adaptación, iniciativa y actualización permanente de conocimientos (Martínez-Clares et al., 2019). Esta realidad ha adquirido, además, reconocimiento normativo explícito: la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (en adelante, LOFP) (BOE núm. 78, de

1 de abril de 2022) incorpora en todos los programas de FP el módulo de *Itinerario personal para la empleabilidad*, cuyo objetivo es precisamente orientar al alumnado hacia un desarrollo competencial autónomo y sostenido a lo largo de la vida.

A diferencia de un contexto académico, el mundo laboral no siempre permite recurrir a los apuntes, al profesor o a las instrucciones paso a paso. El técnico o la técnica que ha titulado en FP debe saber cómo aprender cuando se encuentra ante una situación nueva, cómo resolver problemas sin apoyo externo inmediato y cómo valorar la calidad de su propio trabajo. Todo esto supone, en definitiva, un perfil autorregulado que se debe promover y fomentar de forma intencionada desde el principio de su aterrizaje en cualquier nivel de los Ciclos Formativos.

Investigaciones recientes en el contexto español confirman que la autorregulación del aprendizaje es una competencia clave que permite al alumnado de secundaria y FP gestionar su propio proceso formativo, tomar decisiones estratégicas, mantener la motivación y evaluar sus avances con sentido crítico; y que su falta es uno de los principales factores que explican las dificultades académicas y el abandono prematuro (Ruiz Piera, 2024).

2.4.2. *La competencia de aprender a aprender en el currículo de Formación Profesional*

La importancia de la autonomía es una orientación marcada por el marco normativo vigente. La LOFP configura un sistema orientado al aprendizaje a lo largo de la vida y a la acreditación progresiva de competencias profesionales. Esta concepción implica que el sistema debe contribuir al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo que permitan a las personas adaptarse a las transformaciones del mercado de trabajo.

En el mismo sentido, el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional (en adelante, RD 659/2023) (BOE núm. 170, de 19 de julio de 2023), que desarrolla la ordenación del sistema de FP, hace hincapié en la necesidad de crear itinerarios formativos orientados a la empleabilidad y a la progresión profesional,

reconociendo, asimismo, que el aprendizaje no termina con la obtención de un título, sino que forma parte de un proceso continuo de cualificación y recualificación durante toda la trayectoria tanto académica como profesional.

Asimismo, la normativa general establece entre las competencias clave a desarrollar en todas las etapas la competencia personal, social y de aprender a aprender (LOMLOE; RD 157/2022), que incluye de forma explícita la capacidad de conocer el propio aprendizaje, identificar fortalezas y necesidades y gestionar de manera eficaz el tiempo y los recursos. Esta competencia es un componente transversal muy importante en todos los niveles educativos, y si cabe más determinante en la FP por su carácter práctico.

2.5. Hacia un modelo de intervención en el aula

La revisión realizada permite identificar el sustento de la presente propuesta de intervención educativa, orientada al desarrollo de la autonomía del aprendizaje. El objetivo no es solo informar al alumnado sobre qué técnicas existen o por qué son útiles, sino dotar de herramientas y construir de forma progresiva una competencia que requiere práctica guiada, retroalimentación constante y espacios de reflexión (Zimmerman & Schunk, 2011).

2.5.1. Del modelado a la práctica autónoma y el feedback como herramienta de autorregulación

La autonomía en el aprendizaje no se produce de manera espontánea, sino que requiere un trabajo progresivo orientado a la independencia gradual del alumnado. Uno de los contextos más adecuados para llevar a cabo este progreso es el modelo de aprendizaje por observación de Zimmerman (2000), el cual distingue cuatro niveles de adquisición de una habilidad autorregulada: la observación del modelo, la imitación en contexto guiado, el autocontrol en tareas estructuradas y la autorregulación en contextos abiertos y variados. Este modelo ha sido revisado y revalidado por investigaciones recientes, que confirman su vigencia y proponen estrategias más concretas para poder trasladarlo a la práctica docente, especialmente en lo relativo al papel de la motivación intrínseca y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje como detonantes del avance entre niveles (Panadero et al., 2022).

En la vertiente práctica, lo anterior implica que el docente debe hacer visible su propio proceso: pensar en voz alta mientras planifica una tarea, mostrar cómo organiza la información, explicitar los criterios con los que evalúa si ha aprendido algo o si necesita revisarlo. Este rol se denomina modelado cognitivo, y su eficacia viene dada en que permite al alumnado observar el proceso mental que está detrás de una actuación competente, y no solo su resultado externo (Collins et al., 1989). Estudios recientes en niveles de educación superiores han confirmado la vigencia y eficacia del aprendizaje cognitivo como marco pedagógico: cuando el experto hace explícito su pensamiento a través del modelado, el alumnado no solo adquiere la habilidad concreta, sino que desarrolla mayor capacidad de reflexión y transferencia de lo aprendido a nuevos contextos (Hyun et al., 2017).

Poco a poco el alumnado va interiorizando estas formas de actuar, y en ese momento el docente puede ir retirando los apoyos —en lo que se conoce como scaffolding o andamiaje (Wood et al., 1976)— hasta que el estudiante sea capaz de gestionar el proceso de forma autónoma. Hay que tener en cuenta que en este proceso hay alumnado que avanzará a ritmos distintos antes de poder actuar de forma independiente.

El feedback o retroalimentación, es muy importante en todo este proceso de aprendizaje. Sin embargo, no todos los tipos de retroalimentación tienen el mismo efecto en esta tarea. La investigación de Hattie y Timperley (2007) distingue entre distintos niveles de feedback —sobre la tarea, sobre el proceso, sobre la autorregulación y sobre el propio yo— y concluye que los más eficaces son los que se orientan al proceso y a la autorregulación, ya que son los que ayudan al estudiante a comprender cómo ha aprendido y cómo puede mejorar, en lugar de limitarse a informar sobre si la respuesta es correcta o incorrecta.

Por lo tanto, y en este caso concreto el feedback formativo más útil es aquel que invita al alumnado a reflexionar: ¿qué estrategia has utilizado?, ¿ha funcionado?, ¿qué haría diferente la próxima vez? Estas preguntas crean procesos de autoevaluación del alumnado lo cual es muy importante, porque les dota de herramientas para saber si ha realizado el aprendizaje como esperaban.

El objetivo final es, precisamente, que la autoevaluación forme parte de la forma habitual de trabajar del alumnado (Black & Wiliam, 1998).

2.6. Soft Skills y técnicas de estudio

Cada vez son más demandadas por las empresas capacidades en las soft skills o habilidades blandas. Robles (2012) las define como:

Un cúmulo de rasgos productivos de la personalidad que caracterizan las relaciones de una persona en un medio. Estas habilidades pueden incluir autoestima, comunicación, elocuencia, hábitos personales, empatía, gestión del tiempo, trabajo en equipo y liderazgo. Una definición basada en la revisión de artículos al respecto considera "habilidades blandas" un término paraguas para habilidades con tres elementos funcionales clave: interpersonales, sociales y profesionales (p. 457)

Esta conceptualización ha sido actualizada y ampliada por investigaciones posteriores. Vidal-Blasco & Simón (2021) las describen como competencias transversales de naturaleza socioemocional e intrapersonal, aplicables en cualquier disciplina y esenciales para el progreso integral de la persona en sus dimensiones ciudadana, escolar y laboral, destacando entre ellas la adaptabilidad, la disposición para aprender, la autonomía, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades.

Por ello, se puede afirmar que las técnicas de estudio bien trabajadas, son un vehículo directo para desarrollar cantidad de soft skills claves en el alumnado para su posterior ingreso y adaptación al mundo laboral.

Se pueden destacar las siguientes soft skills:

Organización y gestión del tiempo: esta habilidad es clave para tener una buena planificación y programación de las sesiones de estudio, la cual se transfiere luego a la gestión de proyectos profesionales (Robles, 2012; Succi & Canovi, 2020).

Autorregulación y aprender a aprender: se trabajan habilidades como la de automotivación, adaptabilidad y autoconfianza, lo que se refleja en que un mayor dominio de estas habilidades favorece el propio aprendizaje (Zimmerman, 2002; OCDE, 2018).

Comunicación y trabajo en equipo: técnicas como tomar apuntes de forma eficaz, elaborar resúmenes o exponer presentaciones a través de esquemas, mejoran y refuerzan la comunicación escrita y oral, y cuando estas habilidades se aplican en tareas en grupo y cooperativas, se entrenan también habilidades como la escucha activa y la empatía (Andrews & Higson, 2008; Jackson, 2014).

Gestión emocional, resiliencia y pensamiento crítico: el uso de planificación, preparación escalonada de exámenes y estrategias para afrontar la carga de trabajo, ayuda a gestionar el estrés en la etapa académica del alumnado, punto este que está muy vinculado al autocontrol y la resiliencia. Además, las técnicas que exigen comparar, reformular y sintetizar información (como la elaboración de mapas conceptuales y cuadros comparativos), fomentan el pensamiento crítico y la capacidad de análisis, habilidades muy valoradas tanto en la educación a todos los niveles como en el cambiante mercado laboral contemporáneo (Heckman & Kautz, 2012; World Economic Forum, 2023).

Por todo lo anterior se puede deducir que aquel alumnado que sea capaz de usar técnicas de estudio completas y adaptarlas a su rutina diaria, tiene además de una facilidad para estudiar, una serie de hábitos y habilidades que potenciarán su capacidad de adaptación frente al escenario laboral cambiante y complejo que encontrará en su futuro profesional.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Diseñar una propuesta de intervención pedagógica fundamentada en un modelo de aprendizaje autorregulado que fortalezca las estrategias y técnicas de estudio del alumnado de FP de Grado Medio, promoviendo la mejora de su rendimiento académico y profesional.

3.2. Objetivos Específicos

OE1. Identificar los hábitos de estudio del alumnado mediante instrumentos de autoevaluación, con el fin de adaptar la intervención pedagógica a sus necesidades técnicas y académicas reales.

OE2. Capacitar al alumnado en la gestión eficaz del tiempo y recursos a través de herramientas de planificación que fomenten un modelo de trabajo autónomo estructurado.

OE3. Desarrollar estrategias de autorregulación mediante un plan de estudio personalizado, que faculte al estudiante para la selección de las técnicas de aprendizaje según la naturaleza de cada tarea académica.

OE4. Potenciar la percepción de autoeficacia y competencia académica del alumnado, integrando técnicas de organización que le permitan abordar desafíos de aprendizaje con mayor autonomía y seguridad.

4. METODOLOGÍA

4.1. Introducción y enfoque metodológico

La presente propuesta de intervención pedagógica tiene su fundamentación en un enfoque activo, participativo y transversal, la cual tiene como punto central el aprendizaje autorregulado (Self-Regulated Learning, SRL). Se ha de entender como un proceso progresivo en el cual, el alumnado transforma sus aptitudes mentales en competencias académicas concretas, regulando de forma deliberada su cognición, su motivación y su conducta (Zimmerman, 2000). Este enfoque pone al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, adquiriendo una posición activa, puesto que deja de ser un mero espectador del profesorado realizando una clase magistral, y pasa a tomar decisiones constantemente sobre cómo afrontar las tareas, qué recursos utilizar, cuánto tiempo y esfuerzo dedicar y, finalmente, en qué medida ha alcanzado los objetivos propuestos.

Tal y como se ha expuesto en apartados anteriores de este trabajo, uno de los principales déficits detectados en el alumnado de FP es la falta de existencia de hábitos, planificación y técnicas de estudio efectivas, lo que lleva aparejado, carencias tanto en su vida académica como en el desarrollo de las competencias necesarias para su incorporación al mundo laboral (Soto & Rocha, 2020). Ante esta situación, no es suficiente con informar al alumnado en las diversas tutorías de las diferentes técnicas de estudio que existen, sino que es necesario dotar de herramientas y construir poco a poco una formación competencial que requiere práctica guiada, retroalimentación constante y espacios de reflexión (Zimmerman & Schunk, 2011).

Esta propuesta nace desde la especialidad de Formación y Orientación Laboral (FOL), siendo el docente de este módulo quien dirige y facilita todo el proceso bien como tutor o tutora del Primer Curso del Ciclo Formativo de Grado Medio de Gestión Administrativa, o en coordinación con el respectivo tutor o tutora. Como especialista en FOL, ejerce de puente entre la formación académica y las exigencias del mercado laboral y, desde esa posición, asume la responsabilidad de dotar al alumnado de hábitos de autorregulación que les

permitan afrontar con éxito tanto su etapa formativa como su futura incorporación al mundo profesional.

La metodología que se propone se ejecuta en torno a tres ejes fundamentales:

1. *La acción tutorial:* el profesorado que ejerza la tutoría del grupo, actúa como figura principal y se encarga de presentar, explicar y entrenar con el alumnado cada una de las técnicas de estudio durante las diferentes sesiones de tutoría, haciendo este visible su propio proceso al alumnado mediante el modelado cognitivo – pensar en voz alta mientras planifica, mostrar como organiza la información y haciendo visible los criterios con los que evalúa si ha realizado correctamente lo propuesto – para que el alumnado observe el proceso que hay detrás de una actuación competente (Collins et al., 1989).
2. *La coordinación docente transversal:* por su parte el resto de docentes de los distintos módulos, refuerza y aplica las técnicas trabajadas previamente en las tutorías, integrándolas en los contenidos de cada módulo. La finalidad de esta coordinación docente transversal es que las técnicas no solo queden como una explicación aislada en las tutorías, sino que acompañen al alumnado durante toda la jornada escolar.
3. *La personalización del aprendizaje:* mediante un proceso de ejercicio progresivo, el alumnado finalmente identifica, experimenta y selecciona la técnica o combinación de estas que mejor se adapte a sus necesidades, construyendo de esta manera su propio estilo de estudio y avanzando hacia la plena autonomía (Zimmerman, 2002).

Este modelo propuesto, conecta con los principios de la metacognición — el conocimiento y control que el individuo ejerce sobre sus propios procesos cognitivos (Flavell, 1979)—, conceptualizada en la investigación más reciente como la capacidad de reflexionar, evaluar y regular los procesos cognitivos de primer orden, tales como la toma de decisiones, la memoria y la comprensión, constituyendo la base de un comportamiento flexible y adaptativo en entornos educativos (Garner et al., 2023). Y de la autoeficacia —la confianza en la propia capacidad para ejecutar las acciones necesarias para aprender (Bandura,

1997)—, entendida en investigaciones recientes como la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar un determinado logro, jugando un papel determinante en la motivación, el esfuerzo y la perseverancia del estudiante ante los desafíos académicos (Acuña & Otondo, 2024). Dos elementos de trabajo que determinan en gran medida la calidad del aprendizaje y que, trabajados conjuntamente, favorecen un aprendizaje más profundo y duradero. Así mismo, las técnicas de estudio bien trabajadas fomentan el desarrollo de soft skills actualmente muy demandadas el mercado laboral: organización y gestión del tiempo, autorregulación, comunicación, resiliencia y pensamiento crítico (World Economic Forum, 2023).

El objetivo de la propuesta de intervención no es crear un módulo llamado “técnicas de estudio”, sino integrar de forma transversal este entrenamiento en autorregulación dentro del aula de FP. Esto conlleva diseñar actividades que requieran del alumnado planificación explícita, uso de técnicas de alta eficacia, recogida de estadísticas del propio aprendizaje y autoevaluación de resultados, todo ello en el atendiendo a los contenidos propios de cada módulo.

De esta manera cambia la concepción del docente de FP, que pasa a ser un facilitador del aprendizaje: no como un mero transmisor de información. Por lo que fomentar el aprendizaje autorregulado en la FP no es solo una estrategia metodológica, sino un compromiso con la formación integral de personas capaces de adaptarse, aprender y crecer en un mundo laboral en constante transformación y que se encontrarán en su futuro.

4.2. Contexto de aplicación

La presente intervención está creada para su aplicación en un grupo de Primero de Grado Medio del Ciclo Formativo de Gestión Administrativa, cuyo alumnado proviene mayoritariamente de la ESO y sin haber recibido formación explícita en técnicas de estudio. Este alumnado se caracteriza por una baja calidad y autonomía en el estudio, uso exclusivo de la memorización mecánica y, en un gran porcentaje de casos, escasa motivación académica, tal y como se ha descrito en la justificación de este TFM.

El Ciclo Formativo de Gestión Administrativa está formado por una serie de módulos profesionales con contenidos muy amplios de carácter tanto teórico como práctico —comunicación empresarial, operaciones administrativas, tratamiento informático de la información, empresa en el aula, entre otros—, lo que se traduce en una gran oportunidad para poner en práctica las técnicas de estudio de forma transversal, aplicándolas a los distintos contenidos existentes. Asimismo, la propia naturaleza del ciclo, orientado directamente al mercado laboral, hace necesario desarrollar en el alumnado grandes capacidades de autorregulación en su aprendizaje, que le lleve a ser capaz de aprender de forma autónoma ante situaciones nuevas y sin apoyo externo inmediato (Martínez-Clares et al., 2019).

Se puede fundamentar la presente intervención desde un punto de vista normativo en la LOFP, que articula un sistema orientado al aprendizaje a lo largo de la vida y al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo; en el RD 659/2023, que hace hincapié en la necesidad de itinerarios orientados a la empleabilidad y a la progresión profesional; y en la competencia personal, social y de aprender a aprender establecida por 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 (en adelante, LOMLOE) (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020) y el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (en adelante, RD 157/2022) (BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022), que incluye explícitamente la capacidad de conocer el propio aprendizaje, identificar fortalezas y necesidades, y gestionar de manera eficaz el tiempo y los recursos.

La presente intervención se propone llevar a cabo a lo largo del primer trimestre del curso escolar, de esta manera, existe la posibilidad de extensión al segundo trimestre si los resultados de evaluación intermedia así lo muestran necesario.

4.3. Técnicas de estudio seleccionadas

Las técnicas de estudio que se van a trabajar en esta propuesta se han seleccionado por su contrastada eficacia, su fácil adaptación a la FP y su

capacidad para desarrollar habilidades metacognitivas y de autorregulación en el alumnado. Es importante precisar, como hemos indicado en apartados anteriores, que las estrategias de aprendizaje son planes de acción amplios mediante los cuales el alumnado organiza su proceso de estudio, mientras que las técnicas de estudio son los procedimientos específicos y concretos que se usan para ejecutar esas estrategias —el subrayado, los esquemas, los mapas conceptuales, las tarjetas de memoria—. Por lo tanto, enseñar técnicas sin trabajar al mismo tiempo las estrategias puede llevar a un uso mecánico de los procedimientos de una manera descontextualizada, es decir, un alumno puede hacer un mapa conceptual sin saber si en ese caso concreto es más útil un esquema.

Diversas investigaciones de prestigio, como la de Dunlosky et al. (2013) han demostrado que muchas de las técnicas más empleadas por los estudiantes —como la lectura reiterada o el subrayado simple— al contrario de lo que puede pensarse, demuestran resultados limitados sobre el aprendizaje a largo plazo, por el contrario, otras cuentan con un respaldo mucho más sólido. En base a esta evidencia detectada, se han seleccionado las siguientes técnicas que se van a emplear en las sesiones prácticas que se desarrollarán en próximos apartados:

Tabla 1.

Técnica Pomodoro y Leyenda de Colores

TÉCNICA POMODORO	
Descripción	Divide el estudio en intervalos de 25 min de concentración total seguidos de pausas de 5 min. Tras 4 intervalos, descanso largo de 15-30 min. Desarrollada por Francesco Cirillo (finales años 80).
Base científica	Gestión del tiempo y control volitivo frente a la procrastinación (Corno, 2001; Pintrich & De Groot, 1990)
Soft skills que desarrolla	Organización del tiempo, autocontrol, disciplina
Cuándo aplicarla	Siempre que haya estudio autónomo, especialmente en casa o en periodos de repaso

LEYENDA DE COLORES (SUBRAYADO INTELIGENTE)	
Descripción	Asigna un color diferente a cada tipo de información: p. ej., amarillo = ideas principales, verde = conceptos clave, azul = ejemplos, naranja = fechas/datos. Jerarquiza visualmente la información durante la lectura activa.
Base científica	Codificación dual verbal-visual (Paivio, 1986); lectura activa frente a lectura pasiva
Soft skills que desarrolla	Comprensión lectora, identificación de ideas principales, organización visual
Cuándo aplicarla	En el primer contacto con un texto, apunte o tema

Nota. Esta tabla recoge las técnicas de estudio seleccionadas para trabajar con el alumnado. Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

Técnica de Autoevaluación y Feynman

TÉCNICA DE AUTOEVALUACIÓN	
Descripción	El alumnado evalúa su propio nivel de conocimiento antes, durante y después de estudiar. Puede realizarse con preguntas propias, test rápidos, flashcards o revisión sin mirar los apuntes (<i>retrieval practice</i> o recuerdo activo).
Base científica	Recuerdo activo: produce efectos más duraderos que la revisión pasiva (Roediger & Karpicke, 2006; Dunlosky et al., 2013)
Soft skills que desarrolla	Metacognición, autorregulación, detección de lagunas
Cuándo aplicarla	Después de cada sesión de estudio o antes de un examen

TÉCNICA FEYNMAN	
Descripción	Consiste en explicar con palabras propias y sencillas un concepto, como si se lo explicaras a alguien que no sabe nada del tema. Cuando no se puede explicar algo con claridad, se detecta el punto de incomprensión y se vuelve al material.
Base científica	Aprendizaje por elaboración y verbalización; conecta con el recuerdo activo y la metacognición (Zimmerman, 2002)
Soft skills que desarrolla	Comprensión profunda, expresión oral y escrita, pensamiento crítico
Cuándo aplicarla	Una vez estudiado un tema, para comprobar el nivel real de comprensión

Nota. Esta tabla recoge las técnicas de estudio seleccionadas para trabajar con el alumnado. Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.

Técnica de Mapa Conceptual, Repetición Espaciada y SQ3R

MAPA CONCEPTUAL	
Descripción	Representación gráfica de los conceptos clave de un tema y sus relaciones mediante nodos, conectores y proposiciones. Combina canal verbal y visual.
Base científica	Codificación dual (Paivio, 1986); organización visual del conocimiento
Soft skills que desarrolla	Síntesis, pensamiento visual, identificación de relaciones entre conceptos
Cuándo aplicarla	Tras estudiar un tema completo, como herramienta de resumen y repaso

REPETICIÓN ESPACIADA	
Descripción	Distribuye el estudio en sesiones separadas por intervalos de tiempo crecientes, en lugar de concentrarlo en una sola sesión intensiva. Basada en la curva del olvido de Ebbinghaus.
Base científica	Consolidación de la memoria a largo plazo (Cepeda et al., 2006; Dunlosky et al., 2013)
Soft skills que desarrolla	Gestión del tiempo, constancia, planificación
Cuándo aplicarla	En el repaso periódico de contenidos ya estudiados, especialmente con flashcards
TÉCNICA SQ3R	
Descripción	Método de lectura activa en cinco fases: Survey (explorar), Question (preguntar), Read (leer), Recite (recitar), Review (repasar). Fomenta la lectura comprensiva y estratégica.
Base científica	Lectura activa y autorregulada; procesamiento profundo del texto (Weinstein & Mayer, 1986)
Soft skills que desarrolla	Comprensión lectora, pensamiento activo, autorregulación
Cuándo aplicarla	En el estudio de textos largos, unidades didácticas completas o libros de texto

Nota. Esta tabla recoge las técnicas de estudio seleccionadas para trabajar con el alumnado. Fuente: elaboración propia.

4.4. Contenidos

Los contenidos de la presente intervención se van a organizar en tres bloques temáticos progresivos, que van desde el diagnóstico inicial hasta la consolidación y personalización del estilo de estudio propio e individualizado, en cada apartado se identificará el objetivo específico a trabajar:

Bloque 1 – ¿Cómo estudio? Diagnóstico y toma de conciencia

- Qué son las técnicas de estudio y por qué son imprescindibles tanto en FP como en el futuro laboral (OE1)
- Análisis inicial de los hábitos de estudio del alumnado mediante cuestionario de autoevaluación (OE1)
- Primeros pasos en el aprendizaje autorregulado: las tres fases del modelo de Zimmerman (planificación, ejecución, autorreflexión) (OE1, OE3)
- La autoeficacia como eje central del aprendizaje: creer que se puede aprender (OE4)
- Reflexión grupal sobre los propios hábitos de estudio (OE3)

Bloque 2 – Conocemos, practicamos y aplicamos las técnicas de estudio

- Gestión del tiempo y planificación: Técnica Pomodoro y repetición espaciada (OE2)
- Lectura activa y organización visual: Leyenda de colores, Mapa conceptual y SQ3R (OE2, OE3)
- Comprensión profunda y elaboración: Técnica Feynman (OE2, OE3)
- La autoevaluación como herramienta de aprendizaje: recuerdo activo y flashcards (OE1, OE3)
- Práctica de cada técnica sobre contenidos reales de los módulos del ciclo, en coordinación con el resto del profesorado (OE2, OE3)

Bloque 3 – Mi técnica de estudio personal

- Revisión y valoración personal de las técnicas trabajadas (OE3, OE4)
- Diferencia entre estrategias y técnicas: cuándo y por qué usar cada una (OE3)
- Elaboración del Plan de Estudio Personal (PEP): el alumnado crea su propio sistema combinando las técnicas que mejor se adaptan a su forma de aprender (OE3, OE4)
- Autoevaluación del proceso y reflexión metacognitiva final (OE3, OE4)
- Exposición oral de los planes de estudio personales para compartir resultados con toda la clase (OE3, OE4)

4.5. Temporalización

La presente intervención se divide en 10 sesiones, distribuidas en el primer trimestre del curso escolar (octubre-diciembre). Cada sesión tiene una duración de 50-55 minutos, el equivalente a una hora de clase, y se integra en la hora de tutoría semanal del grupo. La estructura del programa es sencilla: comienza con dos sesiones informativas dirigidas por el tutor (lo ideal es que este rol lo asuma el docente de FOL) para explicar la metodología de trabajo; posteriormente, las técnicas se aplican de forma transversal en los distintos módulos durante las clases ordinarias, del profesorado correspondiente, sin que sea necesario más tiempo adicional fuera del horario establecido.

Tabla 4.

Temporalización de actividades

Bloque	Sesión	Técnicas de estudio y contenidos a abordar	Responsable	Temporalización
I: Diagnóstico y Motivación	1	Presentación del proyecto. Debate grupal y cuestionario de diagnóstico inicial.	Tutor/a	Semana 1 (octubre)
	2	Análisis de resultados. Introducción al aprendizaje autorregulado y establecimiento de objetivos de mejora.	Tutor/a	Semana 2 (octubre)
II: Implementación de Técnicas	3	Técnica Pomodoro y Repetición Espaciada: demostración y práctica guiada con ficha de registro.	Tutor/a y Prof. de módulo	Semana 3 (octubre)
	4	Leyenda de colores: aplicación práctica sobre textos reales del ciclo formativo.	Tutor/a y Prof. de módulo	Semana 4 (octubre)

	5	Mapa conceptual: metodología, ejemplos y elaboración propia con contenidos curriculares.	Tutor/a y Prof. de módulo	Semana 2 (noviembre)
	6	Técnica Feynman: desarrollo de la capacidad de síntesis y explicación mediante práctica por parejas.	Tutor/a y Prof. de módulo	Semana 3 (noviembre)
	7	Autoevaluación y <i>Flashcards</i> : creación de baterías de preguntas y tarjetas de memoria personalizadas.	Tutor/a y Prof. de módulo	Semana 4 (noviembre)
	8	Método SQ3R: fases de lectura comprensiva y práctica con unidades didácticas del ciclo.	Tutor/a y Prof. de módulo	Semana 1 (diciembre)
III: Evaluación y Cierre	9	Valoración de las técnicas implementadas e inicio del Plan de Estudio Personal (PEP).	Tutor/a	Semana 2 (diciembre)
	10	Exposición oral de los PEP, autoevaluación final y cierre reflexivo del proceso.	Tutor/a	Semana 3 (diciembre)

Nota. Esta tabla recoge la temporalización de aplicación en las distintas sesiones. Fuente: elaboración propia.

4.6. Actividades

Actividad 1 – «¿Cómo estudio yo?» (Sesión uno y dos)

El tutor o tutora realiza la explicación y la introducción del proyecto en una breve presentación. Seguidamente, se realiza un debate guiado en el que el alumnado reflexiona sobre su forma de estudiar: ¿Cuánto tiempo dedica? ¿Qué hace exactamente cuándo estudia? ¿Cómo prepara un examen? A continuación,

toda la clase realiza un cuestionario de diagnóstico sobre sus hábitos y técnicas de estudio actuales. Estos resultados serán revisados y analizados por el docente, que posteriormente, en la sesión dos devolverá al alumnado, para que con toda esta información se pueda adaptar la intervención pedagógica a las necesidades de cada miembro del grupo (OE1). Esto está directamente conectado con el modelo cíclico de Zimmerman, concretamente con la fase de planificación, en la que el estudiante analiza la materia que tiene que aprender y evalúa su propia capacidad para afrontarlo.

Actividad 2 – «Aprendo a gestionar mi tiempo» (Sesión tres y transversal)

El tutor presenta la Técnica Pomodoro y entrega a su alumnado un díptico con la explicación detallada de la misma, posteriormente, con apoyo visual, realiza una demostración práctica en el aula simulando un caso real. A continuación, cada alumno deberá de aplicar esta técnica durante la semana en al menos una sesión de estudio en casa, y tendrá que registrar en una ficha entregada previamente, el número de intervalos completados, las distracciones que ha detectado y su propia valoración personal sobre esta técnica. En la siguiente sesión de tutoría se realiza la puesta en común con el resto de la clase. En este momento se incorpora también el concepto de repetición espaciada, con la que el alumnado diseña un pequeño calendario de repasos para un módulo a elección. El profesorado de los módulos reforzará ambas técnicas animando a su uso para el estudio de sus asignaturas (OE2).

Actividad 3 – «Leo con inteligencia» (Sesión cuatro y transversal)

El tutor, en esta actividad presenta la técnica de leyenda de colores y el alumnado la aplica sobre un ejemplo real de uno de los módulos del ciclo, el cual previamente se ha acordado con el profesor correspondiente. Posteriormente el alumnado entrega el texto con el subrayado realizado, siguiendo la leyenda propuesta. El tutor junto con el profesor del módulo realiza una co-evaluación de la actividad y ofrecen retroalimentación orientada a la parte importante del proceso — ¿qué has subrayado como idea principal?, ¿qué proceso seguiste para diferenciar qué era más importante?—, en lugar de limitarse a informar sobre si el subrayado es correcto o no (Hattie & Timperley, 2007).

Actividad 4 – «Conecto las ideas» (Sesión cinco y transversal)

El tutor explica qué es un mapa conceptual y cómo se elabora, mostrando ejemplos reales sobre contenidos del Ciclo Formativo de Gestión Administrativa. El alumnado elabora, de forma individual o en parejas (para trabajar con metodologías activas), un mapa conceptual sobre un tema de uno de los módulos. Una vez realizados, los mapas se exponen brevemente y se comparan diferentes enfoques, trabajando así, elementos como la comunicación oral. Los profesores de los módulos podrán solicitar mapas conceptuales como actividades de síntesis a lo largo del trimestre, para ir reforzando contenidos y perfeccionando la técnica. Esta técnica, basada en la codificación dual (Paivio, 1986), obliga a trasladar los conceptos de un formato verbal a uno visual, para lo que se necesita un procesamiento activo y elaborado del contenido.

Actividad 5 – «Te lo explico yo» (Sesión seis y transversal)

El tutor explica la Técnica Feynman y se realiza una dinámica de trabajo en parejas: cada alumno elige un concepto o procedimiento de cualquier módulo y lo explica a su compañero utilizando únicamente sus propias palabras, sin más apoyo. Después se cambian los roles. Al finalizar, cada alumno tiene que identificar las partes que no supo explicar y debe volver a estudiarlas. El centro de esta actividad es la autoevaluación del nivel de comprensión que ha realizado el alumno, y activa la fase de autorreflexión del modelo cíclico de Zimmerman. Una vez se haya trabajado esta técnica, el resto del profesorado, puede incluirla en sus clases en las para seguir trabajándola cuando estime conveniente.

Actividad 6 – «Me pregunto para aprender» (Sesión siete y transversal)

El tutor explica e introduce la autoevaluación como herramienta de aprendizaje —no solo de evaluación— y muestra cómo elaborar fichas de notas físicas o digitales. Cada alumno elabora entre 10 y 12 fichas sobre un tema de cualquier módulo. Esta actividad se centra en la técnica del recuerdo activo, que produce efectos duraderos sobre la retención que la tradicional revisión pasiva del material, incluso cuando el esfuerzo subjetivo que requiere es mayor (Dunlosky et al., 2013; Roediger & Karpicke, 2006). Las fichas se usarán también

en clase como actividad de repaso breve al inicio o final de cada sesión de módulo. Estas fichas son muy útiles, y se las puede intercambiar el alumnado para comparar y así poder mejorar sus materiales.

Actividad 7 – «Leo en profundidad» (Sesión ocho y transversal)

El tutor presenta el método SQ3R y propone una guía al alumnado en su aplicación paso a paso sobre un texto o unidad de un módulo elegido previamente. Se trabaja en pequeños grupos para poner en común las preguntas creadas en la fase Question y contrastar la información en la fase Recite. Esta técnica es muy útil para los módulos con mayor carga de contenido teórico. El profesorado correspondiente puede aplicarla cuando se trabaje con textos complejos y extensos.

Actividad 8 – «Mi Plan de Estudio Personal» (Sesiones nueve y diez)

Esta es la actividad más completa de la propuesta y la que trabaja todo lo visto previamente. El alumnado, con el apoyo y la guía del tutor, elabora su propio Plan de Estudio Personal (PEP), un documento que tiene que ser individualizado en el que:

- Refleja todas las técnicas trabajadas y su valoración personal e impresiones trabajando con cada una.
- Selección de las técnicas que mejor se adaptan a su forma de aprender, justificando su elección de forma fundamentada.
- Crea un horario semanal de estudio aplicando la Técnica Pomodoro u otro sistema de planificación.
- Añade un calendario de repetición espaciada para los módulos más exigentes del Ciclo.
- Establece objetivos personales de mejora para el segundo trimestre, estos objetivos tienen que ser realistas para evitar fracasos y frustración.

En la sesión 10, el alumnado presenta en una pequeña exposición los planes desarrollados, tratando de fomentar la comunicación, la reflexión y su

propia percepción de autoeficacia —la confianza en la propia capacidad para aprender de forma autónoma (Bandura, 1997)— (OE3, OE4). Esta actividad está conectada directamente con el objetivo del modelo de intervención: no crear dependencia de las técnicas enseñadas, sino lograr que el alumnado avance desde el modelado inicial hasta la plena autorregulación en contextos abiertos y variados (Zimmerman, 2000).

4.7. Recursos

4.7.1. Recursos materiales

Los recursos materiales necesarios no acarrearán un gran gasto y están presentes en la mayoría de Institutos:

- Material de papelería: bolígrafos, rotuladores de colores, folios y cartulinas para mapas conceptuales y fichas.
- Textos y apuntes de los módulos: dípticos y dossieres facilitados por el profesorado correspondiente. Y para los ejercicios se usará material real del ciclo, aplicando directamente lo aprendido en las clases.
- Ficha de registro Pomodoro: documento impreso en el que el alumnado registra sus sesiones de estudio, los intervalos completados, las interrupciones detectadas y su posterior autovaloración de la sesión.
- Ficha del Plan de Estudio Personal (PEP): plantilla facilitada por el tutor y diseñada para esta propuesta, en la que el alumnado estructura su plan individualizado de estudio.
- Cuestionario de diagnóstico inicial: elaborado por el tutor para evaluar los hábitos de estudio del alumnado al inicio del plan (OE1).

4.7.2. Recursos tecnológicos

- Proyector o pizarra digital: para la presentación de las técnicas, la explicación de ejemplos y apoyo visual.

- Ordenadores o tablets del aula de informática: para la elaboración digital de materiales, aunque no es necesario.
- Plataforma educativa del centro: para compartir los materiales de las sesiones, las fichas y los recursos de apoyo, y posterior entrega de tareas realizadas por el alumnado.

4.7.3. *Recursos humanos*

- El tutor/a del grupo: figura central de la intervención, responsable de planificar, coordinar y llevar a cabo las sesiones de tutoría y el seguimiento individualizado del alumnado. Asumiendo el rol de guía de todo el proceso.
- El profesorado de los módulos del ciclo: en coordinación con el tutor aplican de manera transversal las distintas técnicas.
- El Departamento de Orientación del centro: puede prestar apoyo en todo el proceso, desde la diagnosis, hasta el seguimiento del alumnado.

4.7.4. *Recursos de coordinación docente*

Para asegurar la correcta aplicación y seguimiento de la propuesta se establecen los siguientes mecanismos de coordinación:

- Reunión inicial de coordinación entre el tutor y el profesorado de los módulos, para presentar el proyecto y acordar contenido.
- Reuniones de seguimiento quincenales o mensuales en las que todos dan su retroalimentación sobre la evolución de la propuesta.
- Documento de coordinación compartido en el que cada docente registra qué técnica ha trabajado; en qué módulo; y con qué actividad concreta. Se trataría de un documento compartido digitalmente.

4.8. Atención a la Diversidad

4.8.1. Marco normativo y principio de inclusión

La atención a la diversidad constituye una exigencia normativa y ética que debe impregnar cualquier propuesta de intervención pedagógica. La LOMLOE establece la inclusión como principio rector del sistema educativo español, y la LOFP recoge explícitamente la necesidad de un sistema formativo flexible y adaptado a las necesidades individuales del alumnado, que incluya medidas de atención a la diversidad.

La diversidad del aula, es una de las fortalezas de esta propuesta: el objetivo último no es que todo el alumnado estudie de la misma manera, sino que cada persona encuentre su propia forma de aprender (Zimmerman, 2002).

4.8.2. La diversidad en el aula y medidas generales

Un aula de Primero de Grado Medio de Gestión Administrativa es un espacio con diversidad en su alumnado. Como se ha señalado en la justificación de este TFM, el alumnado presenta perfiles muy diversos en cuanto a trayectoria académica previa, motivación, ritmos de aprendizaje y hábitos de estudio. En este contexto puede haber alumnado con dificultades específicas como dislexia o TDAH, alumnado con altas capacidades, alumnado con barreras idiomáticas y alumnado que, a pesar de no tener un diagnóstico, puede sufrir carencias en el aprendizaje.

La propia naturaleza de la propuesta ofrece, una respuesta inclusiva a gran parte de esta diversidad. Las medidas generales que se aplican a la totalidad del grupo son las siguientes:

- Diversidad de técnicas: se presentan varias herramientas para que cada alumno encuentre la que mejor se adapta a su perfil cognitivo.
- Ritmos diferenciados: el Plan de Estudio Personal (PEP) es totalmente individualizado, lo que permite que cada alumno avance a su propio ritmo.
- Presentación multimodal: los contenidos se presentan siempre combinando soporte visual y explicación oral.

- Retroalimentación orientada al proceso: la retroalimentación que se ofrece se centra en el proceso y la mejora y no únicamente en el resultado.

4.8.3. *Medidas específicas para el alumnado ACNEAE*

Para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se establecen adaptaciones que ajustan la metodología y los materiales a sus necesidades específicas:

- Alumnado con TDAH: se reducirá la duración de los intervalos Pomodoro (p. ej., 15 minutos en lugar de 25) y se utilizarán temporizadores visuales en el aula para favorecer la concentración.
- Alumnado con dislexia: se trabajará con textos más breves, mayor espaciado e interlineado ampliado. Intentando priorizar la Técnica Feynman (expresión oral) y los mapas conceptuales (formato visual) frente a las técnicas de mayor lectura.
- Alumnado con altas capacidades: se propondrán niveles de profundización en el PEP, pudiendo investigar y presentar al grupo técnicas adicionales no incluidas en la propuesta. Asimismo, se pueden trabajar metodologías colaborativas, ayudando a otros compañeros.
- Alumnado con baja autoeficacia o desmotivación: se aplicará un apoyo más intenso en las primeras sesiones, quitando los apoyos de forma gradual, y trabajando mucho el refuerzo positivo del esfuerzo y la mejora del proceso. De esta manera, llegará el resultado.

Todas las adaptaciones aplicadas quedarán recogidas en el documento de coordinación compartido descrito en el apartado 4.7.4. El Departamento de Orientación participará en este proceso de adaptación al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).

5. EVALUACIÓN

La evaluación de esta propuesta de innovación pedagógica tiene como finalidad determinar en qué medida la intervención ha logrado los objetivos planteados y si el diseño metodológico empleado resulta adecuado para el contexto de aplicación. Siguiendo el modelo de evaluación de programas educativos (Stufflebeam & Shinkfield, 2007), se distinguen dos grandes bloques: la evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos específicos y la evaluación de la validez del diseño del proyecto.

Puesto que la propuesta no ha sido aplicada de forma real, la evaluación que se describe a continuación tiene un carácter anticipatorio: se plantean los instrumentos y criterios que se utilizarían si el proyecto llegara a implementarse, con la finalidad de tener evidencias sobre su futura eficacia. Este enfoque evaluativo es coherente con el carácter de Proyecto de Innovación del presente TFM.

5.1. Evaluación del cumplimiento de los objetivos específicos

Para comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos previstos, se evaluará conforme a criterios observables y medibles vinculados a cada objetivo. Para ello, se utilizarán los siguientes instrumentos: cuestionarios de diagnóstico inicial y final, rúbricas de observación, análisis de producciones del alumnado (ficha Pomodoro, mapas conceptuales, flashcards) y el Plan de Estudio Personal (PEP) como documento de síntesis.

La evaluación se concibe, además, como un proceso continuo con tres momentos diferenciados:

- *Evaluación inicial* (Sesiones uno y dos): mediante el cuestionario de diagnóstico de hábitos de estudio (ver Anexo I), se obtiene una línea de base sobre los conocimientos previos, las técnicas utilizadas y la percepción de autoeficacia del alumnado.
- *Evaluación de seguimiento* (Sesiones tres a ocho): a través de la observación directa, el análisis de las producciones de aula y el

seguimiento de las fichas de registro, se valora la evolución del alumnado durante la intervención.

- *Evaluación final* (Sesiones nueve y diez): el PEP y su exposición oral, junto con un cuestionario de cierre, permiten comprobar si el alumnado ha interiorizado las técnicas y ha desarrollado la capacidad de autorregular su propio aprendizaje.

Tabla 5.

Evaluación del cumplimiento de los objetivos

OE1. Identificar los hábitos de estudio del alumnado mediante instrumentos de autoevaluación, adaptados a sus necesidades reales.

Criterios de evaluación – El alumnado identifica y describe sus hábitos de estudio. – Los resultados del diagnóstico permiten al docente adaptar la intervención a las necesidades detectadas. – El alumnado toma conciencia sobre sus carencias y áreas de mejora al finalizar la sesión dos.

Instrumento de evaluación – Cuestionario de diagnóstico inicial (Sesión uno), con ítems sobre frecuencia de estudio, técnicas empleadas, gestión del tiempo y percepción de autoeficacia. – Análisis cualitativo de las respuestas del debate guiado (Sesión uno). – Comparación entre las respuestas iniciales y el cuestionario de cierre (Sesión diez) para medir la evolución de la autopercepción

OE2. Capacitar al alumnado en la gestión eficaz del tiempo y recursos a través de herramientas que fomenten un modelo de trabajo autónomo.

Criterios de evaluación – El alumnado aplica correctamente la Técnica Pomodoro registrando al menos dos sesiones de estudio en casa. – Diseña un calendario de repetición espaciada para uno de los módulos del ciclo. – La ficha de registro refleja una reducción progresiva de interrupciones a lo largo del trimestre.

Instrumento de evaluación – Ficha de registro Pomodoro completada semanalmente (análisis cuantitativo del número de intervalos y distracciones). – Calendario de repetición espaciada incluido en el PEP (valorado mediante

	rúbrica). – Observación del docente durante la puesta en común de las fichas (rúbrica de observación).
OE3. Desarrollar estrategias de autorregulación mediante un PEP, que faculte al estudiante para la selección de las técnicas de aprendizaje según la naturaleza de cada tarea académica.	
Criterios de evaluación	– El alumnado elabora el PEP incluyendo todas las técnicas trabajadas y justifica cuáles selecciona según el tipo de tarea. – Demuestra capacidad de autoevaluación de su proceso de aprendizaje (fase de autorreflexión del modelo de Zimmerman, 2000). – El PEP contiene un horario semanal de estudio, así como la relación de sus objetivos de mejora.
Instrumento de evaluación	– Rúbrica de evaluación del PEP (adecuación del horario, coherencia en la selección de técnicas, calidad de la justificación y presencia de objetivos de mejora realistas). – Exposición oral del PEP en la Sesión 10 (rúbrica de comunicación oral y reflexión metacognitiva). – Diario de aprendizaje o reflexión escrita al finalizar cada bloque temático.
OE4. Potenciar la autoeficacia y competencia académica del alumnado, integrando técnicas de organización que le permitan enfrentarse a desafíos de aprendizaje con mayor autonomía y seguridad.	
Criterios de evaluación	– El alumnado muestra una mejora en su percepción de autoeficacia académica entre el cuestionario inicial y el final. – En la exposición oral del PEP expresa confianza en su capacidad para gestionar el estudio de forma autónoma. – Reduce la dependencia de recursos externos (materiales procesados por el docente) a lo largo de la intervención.
Instrumento de evaluación	– Escala de autoeficacia académica (adaptada de Bandura, 1997), aplicada al inicio (Sesión 2) y al final (Sesión 10) para comparar resultados. – Observación sistemática del docente mediante rúbrica (iniciativa, autonomía y actitud ante las tareas). – Cuestionario de satisfacción y valoración del alumnado al cierre de la intervención.

Nota. Esta tabla muestra los criterios e instrumentos de evaluación vinculados a cada objetivo específico de la propuesta. Fuente: elaboración propia.

5.2. Evaluación de la validez del diseño del proyecto

Además de verificar el logro de los objetivos, resulta imprescindible evaluar si el propio diseño de la intervención ha sido metodológicamente sólido. Para ello, se recogen evidencias sobre la adecuación de los contenidos, la coherencia de las actividades, el grado de implicación docente y la satisfacción del alumnado. Esta dimensión evaluativa permite detectar posibles puntos de mejora para futuras aplicaciones.

Tabla 6.

Evaluación de la validez del diseño del proyecto

Elemento de evaluación	Criterios de evaluación	Instrumento de evaluación
Adecuación de las técnicas seleccionadas	– Las técnicas se ajustan al nivel y perfil del alumnado de 1.º de Grado Medio. – El alumnado las percibe como útiles y transferibles a los módulos del ciclo.	– Cuestionario de valoración del alumnado al finalizar cada sesión (escala Likert de 1 a 5 sobre utilidad, comprensión y aplicabilidad).
Coherencia y secuenciación de las actividades	– Las actividades progresan adecuadamente desde el modelado hasta la autonomía. – El tiempo asignado a cada sesión (50-55 minutos) es suficiente para los contenidos planteados.	– Diario de campo del tutor: registro semanal de incidencias, adaptaciones realizadas y observaciones sobre el ritmo de la intervención.
Coordinación docente transversal	– El profesorado de los módulos aplica las técnicas de forma coordinada y consistente. – El documento de coordinación compartido se actualiza de forma regular.	– Revisión del documento de coordinación compartido al final del trimestre. – Reunión de valoración con el equipo docente implicado (cuestionario breve de valoración del profesorado).
Atención a la diversidad	– Las adaptaciones diseñadas para el alumnado ACNEAE son suficientes y efectivas. – El alumnado con	– Observación sistemática por parte del tutor y del Departamento de Orientación. – Análisis del PEP de

	necesidades específicas participa cada alumno en función de su perfil activamente en todas las actividades. de aprendizaje.
Satisfacción general del alumnado	– El alumnado valora positivamente la propuesta en su conjunto. – Considera que la intervención ha mejorado su forma de estudiar y su autonomía. – Cuestionario de satisfacción final anónimo (ítems cuantitativos y pregunta abierta de valoración cualitativa).

Nota. Esta tabla sintetiza los criterios e instrumentos para evaluar la validez del diseño metodológico de la propuesta. Fuente: elaboración propia.

5.3. Consideraciones sobre la evaluación de la autoeficacia

Dado que el OE4 centra su atención en la autoeficacia percibida del alumnado, es conveniente señalar que su medición requiere un instrumento específico. Se propone emplear una escala de autoeficacia académica de tipo Likert, adaptada de la *General Self-Efficacy Scale* (Schwarzer & Jerusalem, 1995), con ítems del tipo: *"Soy capaz de organizar mi tiempo de estudio, aunque tenga mucho temario"* o *"Si no entiendo algo a la primera, sé cómo buscar otra forma de aprenderlo"*. Esta escala se administraría en dos momentos (inicio y cierre de la intervención) para poder comparar los resultados y detectar si la propuesta ha tenido un efecto positivo sobre la confianza académica del alumnado.

La combinación de instrumentos cuantitativos (cuestionarios, escalas, fichas de registro) con instrumentos cualitativos (observación, análisis del PEP, valoración docente) proporciona una visión completa de la eficacia de la propuesta, permitiendo tanto la rendición de cuentas como la mejora continua del diseño para futuras aplicaciones.

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

El presente Proyecto de Innovación nace de una necesidad detectada de forma directa en el aula: la ausencia sistemática de formación en técnicas y hábitos de estudio en el alumnado que accede a la FP de Grado Medio. No se trata de una carencia puntual ni anecdótica, sino de un déficit estructural que el sistema educativo ha tendido a ignorar, asumiendo que el alumnado "ya sabe estudiar" por el simple hecho de haber superado la ESO. Esta propuesta parte precisamente de cuestionar ese supuesto y de actuar sobre él de forma planificada, progresiva y con base científica.

6.1. Principales virtudes y beneficios de la propuesta

Uno de los aspectos más destacables del proyecto es su fundamentación teórica sólida. Las técnicas seleccionadas —Pomodoro, leyenda de colores, mapa conceptual, Técnica Feynman, recuerdo activo, repetición espaciada y SQ3R— no han sido elegidas de forma intuitiva ni por su popularidad en redes sociales, sino porque cuentan con un respaldo empírico contrastado desde la neurociencia cognitiva y la psicología del aprendizaje (Dunlosky et al., 2013; Roediger & Karpicke, 2006). Esto supone una diferencia fundamental respecto a otras iniciativas que trabajan las técnicas de estudio de forma superficial o anecdótica.

Un segundo beneficio esencial reside en su enfoque integral y no fragmentado. El proyecto no se limita a explicar qué técnicas existen, sino que construye de forma progresiva una competencia real de aprendizaje autorregulado (SRL), en coherencia con el modelo cíclico de Zimmerman (2000). El alumnado no solo aprende técnicas: aprende a planificar su estudio, a supervisar su propio progreso y a reflexionar sobre si las estrategias empleadas están siendo eficaces. Esto convierte la intervención en algo cualitativamente distinto a un taller de técnicas de estudio convencional.

La propuesta genera también un beneficio tangible a corto, medio y largo plazo. A corto plazo, el alumnado mejora su organización y rendimiento en los módulos del ciclo. A medio plazo, el Plan de Estudio Personal (PEP) le proporciona una herramienta propia, personalizada y transferible a cualquier

nuevo contexto de aprendizaje. A largo plazo, el dominio de estas competencias lo convierte en un profesional más autónomo, adaptable y resiliente en un mercado laboral en constante transformación, donde el aprendizaje continuo es una exigencia ineludible.

Asimismo, el proyecto trabaja de forma transversal el desarrollo de soft skills —gestión del tiempo, autoconfianza, resiliencia, pensamiento crítico, comunicación— competencias cada vez más valoradas por las empresas (World Economic Forum, 2023) y que raramente se trabajan de forma explícita en los ciclos formativos. Este valor añadido va mucho más allá del éxito académico y enlaza directamente con la empleabilidad futura del alumnado.

6.2. Carácter innovador de la propuesta

Lo que diferencia esta intervención de otras propuestas similares no es únicamente el uso de técnicas de estudio con aval científico, sino la combinación de tres ejes que operan de forma simultánea y coherente: la acción tutorial como espacio de modelado cognitivo, la coordinación docente transversal que garantiza la transferencia real a los módulos, y la personalización del aprendizaje a través del PEP. Esta arquitectura tripartita no tiene precedentes frecuentes en el contexto de la FP española, donde la acción tutorial suele limitarse a la orientación laboral y a la gestión de conflictos, y raramente se convierte en un espacio de entrenamiento metacognitivo sistemático.

La innovación reside también en el cambio de rol docente que implica. El tutor o tutora deja de ser un mero transmisor de información para convertirse en un modelo cognitivo visible: piensa en voz alta, muestra cómo planifica, explicita cómo evalúa si ha aprendido algo. Este enfoque, basado en el modelado cognitivo (Collins et al., 1989) y en el concepto de andamiaje (Wood et al., 1976), sigue siendo escaso en la práctica educativa real de la FP, donde predomina la clase magistral orientada al contenido técnico.

Otra dimensión innovadora es la integración del feedback formativo orientado a la autorregulación. La propuesta no utiliza la evaluación únicamente como instrumento de calificación, sino como herramienta de aprendizaje. Las preguntas metacognitivas que guían la reflexión del alumnado — ¿qué estrategia

has usado?, ¿ha funcionado?, ¿qué cambiarías?— responden al modelo de retroalimentación de Hattie & Timperley (2007) en sus niveles más profundos: sobre el proceso y sobre la autorregulación. Esto sitúa la propuesta en la frontera del pensamiento educativo contemporáneo sobre evaluación para el aprendizaje (Black & Wiliam, 1998).

6.3. Extrapolación a otros contextos educativos

Una de las grandes fortalezas del proyecto es su elevado potencial de transferencia. Aunque ha sido diseñado específicamente para alumnado de 1.º de Grado Medio de FP, su estructura y fundamentos son aplicables con mínimas adaptaciones a otros contextos:

- Otros cursos de FP (Grado Medio de 2.º curso, Grado Superior): el nivel de exigencia y autonomía requerida puede incrementarse progresivamente, utilizando las mismas técnicas pero con mayor complejidad en las tareas de aplicación.
- Educación Secundaria Obligatoria (especialmente 3.º y 4.º de ESO): el perfil del alumnado es similar al de FP en cuanto a carencias de hábitos de estudio, y la intervención en etapa obligatoria tendría incluso un mayor impacto preventivo.
- Bachillerato: la exigencia de autorregulación en esta etapa es muy alta, especialmente de cara a la EBAU, lo que hace especialmente valiosa la intervención en los momentos iniciales del curso.
- Otros centros educativos: al tratarse de una propuesta no vinculada a ningún módulo específico, sino a la acción tutorial y a la coordinación docente, puede ser adoptada por cualquier centro que cuente con un equipo docente dispuesto a coordinarse de forma transversal.

Esta versatilidad convierte la propuesta en un recurso con proyección real, no en un diseño teórico de aplicación restringida.

6.4. Viabilidad económica e implementación

Desde el punto de vista de la sostenibilidad económica, la propuesta presenta una ventaja muy destacable: su coste de implementación es prácticamente nulo. Los materiales necesarios (fichas de registro Pomodoro, plantillas de mapas conceptuales, guías del PEP) son de elaboración propia y pueden distribuirse en formato digital o impreso a un coste mínimo. No se requiere adquirir software de pago, plataformas externas de suscripción ni materiales especializados. Las herramientas tecnológicas utilizadas — presentaciones digitales, Google Forms para los cuestionarios de evaluación, plataformas como Anki para la repetición espaciada— son de acceso libre y gratuito.

El único recurso que la propuesta requiere de forma imprescindible es tiempo de coordinación docente, específicamente para garantizar que el resto del profesorado del ciclo refuerce y aplique de forma coherente las técnicas trabajadas en tutoría. Esta coordinación, canalizada a través de las reuniones de equipo docente ya previstas en la planificación del centro, no supone un coste adicional, sino una reorganización del tiempo ya existente. Este factor hace que la propuesta sea viable en cualquier centro con independencia de su presupuesto, lo cual es especialmente relevante en el contexto de la FP concertada y pública en España.

En definitiva, esta propuesta de innovación reúne los atributos que definen una intervención educativa de calidad: está fundamentada en evidencia científica, es coherente internamente, responde a una necesidad real detectada en el aula, es económicamente viable, presenta un claro potencial de transferencia y, sobre todo, pone al alumnado en el centro de su propio proceso de aprendizaje. Su aplicación contribuiría no solo a mejorar el rendimiento académico en el ciclo formativo, sino a formar personas más autónomas, reflexivas y preparadas para aprender a lo largo de toda su vida.

7. REFERENCIAS

- Acuña, É., & Otondo, M. (2024). Autoeficacia académica en Educación Técnica Superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(2).
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- ASALE, & Real Academia Española. (s. f.). *Estudio*. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/estudio>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barzagar Nazari, K., & Ebersbach, M. (2022). Evidence of the spacing effect and influences on perceptions of its utility in an educational context. *Frontiers in Psychology*, 12, 781235. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.781235>
- Biwer, F., de Bruin, A., & Persky, A. (2023). Study smart: Impact of a learning strategy training on students' study behavior and academic performance. *Advances in Health Sciences Education*, 28(1), 147–167. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10149-z>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354–380. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354>
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. En L. B. Resnick

- (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Lawrence Erlbaum.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.^a ed., pp. 191–225). Lawrence Erlbaum.
- De los Santos, E., & González, J. (2022). Estrategias de aprendizaje para la construcción activa del conocimiento en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 15–32. <https://doi.org/10.6018/rie.471651>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2020). Volition completes the puzzle: Development and evaluation of an integrative self-regulated learning model. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 589651. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.589651>
- Džinović, V., Đević, R., & Đerić, I. (2024). Metacognition, self-efficacy and academic achievement: Structural relationships in secondary school students. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 541–558. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00720-8>
- Fau, S. (2020). *Aprender a estudiar: Técnicas y estrategias para el aprendizaje eficaz*. Editorial Síntesis.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garner, J. K., Sunderland, M., & Lemberger-Truelove, T. (2023). Metacognition as the capacity for flexible, adaptive behavior: Implications for educational practice. *Educational Psychology Review*, 35, Article 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09748-w>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hyun, J., Ediger, R., & Lee, D. (2017). Students' satisfaction on their learning process in active learning and traditional classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 108–118. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135821>
- Jackson, D. (2014). Business graduate performance in oral communication skills. *The International Journal of Management Education*, 12(1), 22–34. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2013.10.001>
- Liu, T., Guo, J., & Li, H. (2025). Time management competence and academic engagement among university students: The mediating role of cognitive learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 108, Article 102389. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102389>
- Martínez-Clares, P., González-Lorente, C., & Rebollo-Quintela, N. (2019). Competencias para la empleabilidad. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57–73. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 36, 8. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>
- McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (2020). Training learning strategies to promote self-regulation and transfer: The knowledge, belief, commitment, and planning framework. *Perspectives on Psychological Science*, 15(6), 1363–1381. <https://doi.org/10.1177/1745691620920723>
- Mendoza Núñez, V. M., Martínez González, A., & García-Solís, A. (2025). Técnicas de estudio empleadas por estudiantes universitarios: revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 45–63. <https://doi.org/10.35362/rie8816123>

- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez Cabaní, M. L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.
- OCDE. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2022). Using formative assessment tools in the classroom: A scoping review and theoretical framework. *Educational Research Review*, 25, 100–122. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.08.002>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts et al. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (2007). *Competencias para (con)vivir con el siglo XXI*. Alianza Editorial.
- Ruiz Piera, M. (2024). Autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y Formación Profesional: factores determinantes y estrategias de intervención. *Revista Española de Pedagogía*, 82(287), 89–107. <https://doi.org/10.22550/REP82-1-2024-04>
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of soft skills. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>

- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning. *Psychological Science*, 17(3), 249–255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. En J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A users portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). NFER-NELSON.
- Simón, C., Fernández-Blázquez, M., & Pérez-Jorge, D. (2023). Relación entre metacognición, autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 14–23. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.07.002>
- Soto, W., & Rocha, E. (2020). Aprendizaje autorregulado en FP. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 221–239.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills and employability. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Svartdal, F., Dahl, T. I., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klassen, R. M. (2022). Supporting self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 34, 595–632. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09630-x>
- Vidal-Blasco, M. A., & Simón, J. (2021). Key soft skills in the orientation process and level of employability. *Sustainability*, 13(6), 3554. <https://doi.org/10.3390/su13063554>
- Wang, Y., Guo, Q., & Liu, X. (2025). Time management and effort regulation as predictors of academic procrastination in foreign language learning: A self-

- regulated learning perspective. *System*, 118, Article 103149.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103149>
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). Macmillan.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- World Economic Forum. (2023). *The future of jobs report 2023*.
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. En M. Boekaerts et al. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29–36.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

8. ANEXOS

8.1. Anexo I. Cuestionario de diagnóstico de hábitos de estudio

Actividad 1: ¿Cómo estudio yo?

Este cuestionario es anónimo y no tiene calificación. Su único objetivo es conocer cómo estudias actualmente para poder adaptar el programa a tus necesidades reales. Responde con sinceridad.

BLOQUE A — Organización y planificación del estudio

(Marca con una X la opción que mejor te describa)

1. ¿Con qué frecuencia estudias fuera del horario escolar?

- ☐ Todos o casi todos los días
- ☐ Varios días a la semana
- ☐ Solo antes de los exámenes
- ☐ Casi nunca o nunca

2. ¿Tienes un horario fijo de estudio en casa?

- ☐ Sí, lo sigo habitualmente
- ☐ Lo intento, pero no siempre lo cumplo
- ☐ No tengo horario, estudio cuando puedo
- ☐ No suelo estudiar en casa

3. Cuando tienes que estudiar un tema, ¿cómo organizas el tiempo?

- ☐ Planificar cuánto tiempo dedicar a cada parte antes de empezar
- ☐ Empiezo y voy viendo cuánto me lleva
- ☐ No suelo organizar el tiempo, estudio hasta que me canso

Anexos

- ☐ Depende del día

4. ¿Cuánto tiempo sueles estudiar seguido sin hacer ninguna pausa?

- ☐ Menos de 20 minutos
- ☐ Entre 20 y 45 minutos
- ☐ Entre 45 minutos y 1 hora
- ☐ Más de 1 hora sin parar

BLOQUE B — Técnicas y formas de estudiar

5. Cuando estudias un tema, ¿qué es lo que haces habitualmente? *(Puedes marcar más de una opción)*

- ☐ Leo el tema varias veces
- ☐ Subrayo el texto
- ☐ Hago resúmenes o esquemas
- ☐ Hago mapas conceptuales
- ☐ Me hago preguntas sobre lo que he leído
- ☐ Estudio con un compañero/a
- ☐ Escucho o veo vídeos explicativos
- ☐ Otro: _

6. ¿Cómo preparas normalmente un examen?

- ☐ Releo los apuntes el día antes
- ☐ Repaso durante varios días antes del examen
- ☐ Hago resúmenes o esquemas propios

Título del TFM

- ☐ Me pongo a prueba intentando recordar sin mirar
- ☐ Pido a alguien que me pregunte
- ☐ No tengo una forma fija de prepararlo

7. ¿Sabes lo que es la Técnica Pomodoro, el recuerdo activo o la repetición espaciada?

- ☐ Sí, conozco y uso alguna de ellas
- ☐ He oído hablar de ellas, pero no las uso
- ☐ No las conozco

8. Cuando terminas de estudiar un tema, ¿cómo compruebas si lo has aprendido de verdad?

- ☐ Releo lo subrayado y si lo reconozco, asumo que lo sé
- ☐ Intento escribir o explicar lo que recuerdo sin mirar
- ☐ Hago ejercicios o preguntas de repaso
- ☐ No suelo comprobar si lo he aprendido

BLOQUE C — Concentración y gestión de distracciones

9. ¿Qué nivel de concentración tienes habitualmente cuando estudias?

- ☐ Me concentro bien durante toda la sesión
- ☐ Me concentro al principio, pero me distraigo pronto
- ☐ Me cuesta mucho concentrarme desde el principio
- ☐ Casi no consigo concentrarme

10. ¿Qué es lo que más te distrae cuando estudias? (Puedes marcar más de una)

Anexos

- ☐ El móvil o las redes sociales
- ☐ El ruido del entorno
- ☐ Los pensamientos sobre otras cosas
- ☐ La televisión u otras pantallas
- ☐ No saber por dónde empezar
- ☐ Otro: _

BLOQUE D — Autoeficacia y percepción personal

Afirmación	1	2	3	4	5
11. Creo que soy capaz de organizarme bien para estudiar					
12. Cuando no entiendo algo, sé cómo buscar otra forma de aprenderlo					
13. Si me esfuerzo, puedo mejorar mis resultados académicos					
14. Me siento seguro/a afrontando los exámenes cuando me he preparado					
15. Creo que mis hábitos de estudio actuales me funcionan bien					

(Valora cada afirmación del 1 al 5, siendo 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo)

BLOQUE E — Pregunta abierta

**16. ¿Qué es lo que más te cuesta cuando tienes que estudiar?
Descríbelo con tus propias palabras.**