

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

**MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

ESPECIALIDAD ORIENTACIÓN EDUCATIVA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ALUMNOS DE UN PROGRAMA DE
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR**

Junio 2012

Tutora: Rafaela Gutiérrez Cáceres

Tutoranda: Alda Elena Cortés Rodríguez

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
2.1. Aprendizaje autorregulado	5
2.1.1. Modelos explicativos	7
2.1.2. Características del aprendiz autorregulado	9
2.2. Rendimiento académico	10
2.3. Programas de Diversificación Curricular	13
2.4. Investigaciones relevantes al foco de estudio	19
3. OBJETIVOS	25
4. DISEÑO METODOLÓGICO	26
4.1. Muestra	26
4.2. Proceso de la investigación: estrategias de recogida y análisis de la información.	27
5. RESULTADOS	31
5.1. Análisis descriptivo	31
5.1.1. Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)	31
5.1.2. Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE)	32
5.1.3. Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)	34
5.1.4. Aprendizaje Autorregulado	36
5.2. Estudio de Casos	36
6. CONCLUSIONES	54
7. BIBLIOGRAFÍA	59
8. ANEXO 1	63
9. ANEXO 2	67
10. ANEXO 3	70
11. ANEXO 4	72

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de la licenciatura de psicología llevados a cabo entre 2007 y 2011 me permitieron adentrarme en una rama bastante desconocida de esta disciplina como es la psicología de la educación. El conocimiento de la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo integral de los niños me hizo interesarme en el trabajo relacionado con este campo y me permitió profundizar en los planteamientos de diversos autores que abogan por el desarrollo de unos procesos de enseñanza basados en metodologías activas y de aprendizajes significativos, los cuales se esbozan en nuestro sistema educativo, sin llegar en su totalidad a la práctica dada la escasa formación de los docentes así como la insuficiencia de recursos materiales y humanos en los centros educativos.

Así, el estudio del trabajo planteado en 1963 por Ausubel, que nos muestra la importancia del desarrollo de un aprendizaje significativo por parte del alumnado y la necesaria modificación del papel del profesorado pasando de ser un mero transmisor de información a un orientador que permita al alumnado descubrir su conocimiento y construir su aprendizaje, me abrió un camino de conocimiento que, hasta entonces, había pasado inadvertido para mí.

Junto a esto, la observación a través de los medios de comunicación, principalmente la televisión y los periódicos, así como también por mi propia experiencia personal en relación con los grandes problemas que existen actualmente en nuestras aulas donde los alumnos carecen de motivación para aprender presentando graves dificultades para poder superar tanto las materias instrumentales como aquéllas que son complementarias, me llevó a interesarme en las posibles razones de esta situación para poder abordar de algún modo dichas dificultades con el fin de favorecer el aprendizaje del alumnado y, ante todo, garantizar un desarrollo integral y holístico del mismo para que puedan labrarse un futuro y ser personas autónomas que alcancen las metas que se proponen.

Estos intereses se vieron incrementados una vez iniciados los estudios de postgrado correspondientes a este máster, ya que en las diferentes asignaturas pudimos constatar de nuevo los graves problemas de fracaso escolar existentes en nuestro sistema educativo y logramos ver un poco de luz, ante los intentos de nuestros profesores de hacernos ver que es necesario un cambio encaminado a atender a la diversidad del

alumnado, el cual presenta diferentes necesidades a las que hay que dar una respuesta adecuada para así poder garantizar una educación de calidad.

De este modo, observando las necesidades que presentan los alumnos y los intentos realizados en los últimos años encaminados a la mejora de la atención a la diversidad, he podido conocer diferentes medidas que se llevan a cabo con la finalidad de adaptar el currículum a las particularidades del alumnado desarrollando programas como, el Programa de Diversificación Curricular (PDC) en el que se organizan de manera diferente los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo para aquellos alumnos que presentan problemas en la superación de materias instrumentales o que han podido repetir algún curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Junto al refuerzo de estas materias, se pretende trabajar con estos alumnos en diferentes ámbitos como la motivación, las habilidades sociales y las estrategias o técnicas de estudio para fomentar la adquisición de conocimientos y ayudar desde otra perspectiva en la consecución de los objetivos correspondientes. Esta experiencia me parece bastante interesante porque lo que nos deja entrever es que las dificultades que presentan estos alumnos no tienen por qué deberse a problemas cognitivos, sino que sus motivaciones y las habilidades que posean para estudiar y aprender van a tener un gran peso en los problemas que puedan presentar. Por tanto, es muy importante tener en cuenta estas variables y trabajar de manera sistemática en las mismas, no únicamente a nivel de refuerzo curricular, sino para mejorar las competencias de los alumnos.

Partiendo de todo esto, comencé un trabajo de documentación acerca del aprendizaje y de las variables que se relacionan con el mismo, y conocí el concepto de aprendizaje autorregulado así como la importancia que está tomando en estas últimas décadas como variable clave del alumnado que puede determinar en gran medida su rendimiento. Y así, de este modo, surgió la idea de centrar la investigación en el aprendizaje autorregulado de los alumnos que presentan ciertas dificultades o necesidades especiales y que forman parte de programas como el PDC, con la intención de encontrar algunas claves acerca del rendimiento de este alumnado y conocer aspectos básicos en los que podemos trabajar más allá del refuerzo académico.

Así surge este Trabajo Fin de Máster con la finalidad de conocer las características de aprendizaje autorregulado que presentan los alumnos que forman parte del PDC, y valorar determinados aspectos que pueden influir en su rendimiento y, de este modo, en

un futuro, poder desarrollar herramientas y programas que intervengan directamente sobre dichos aspectos con el fin de mejorar el rendimiento de este alumnado y, sobre todo, favorecer un desarrollo integral del mismo.

De esta forma, en este trabajo de investigación comenzamos con el apartado de fundamentación teórica, analizando las características del aprendizaje autorregulado, partiendo de las diferentes conceptualizaciones existentes sobre el mismo, así como los diversos modelos desarrollados en los últimos años que pretenden explicar las distintas variables que forman parte de este tipo de aprendizaje. Además, examinaremos el concepto de rendimiento académico y sus diferentes perspectivas para poder definir claramente qué entendemos por este término y el modo en que vamos a abordar el mismo en este trabajo. Junto a esto expondremos, de manera general, las características de los alumnos que habitualmente forman parte de los PDC, así como los requisitos de éstos para poder conocer cómo se atienden sus necesidades educativas. A partir de este análisis de los principales conceptos claves de este trabajo, elaboramos una breve revisión acerca de las investigaciones más recientes sobre la relación del aprendizaje autorregulado y la motivación con el rendimiento académico de los alumnos, intentando conocer y analizar algún estudio desarrollado con el alumnado que presenta algún tipo de necesidad especial. A continuación, planteamos los objetivos de esta investigación así como el diseño metodológico desarrollado en el que explicamos la muestra de estudio y las estrategias e instrumentos de recogida y análisis de la información que hemos utilizado. Tras esto, presentamos el análisis e interpretación de los datos recogidos para finalizar con las conclusiones más relevantes del trabajo de investigación fruto de dicho análisis.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado vamos a presentar diferentes conceptualizaciones acerca del término aprendizaje autorregulado para poder conocer en profundidad este concepto a través de los diferentes modelos que se han desarrollado en los últimos años, así como las características que presentan los alumnos cuyo aprendizaje es autorregulado. Junto a esto mostraremos un análisis acerca de lo que entendemos por rendimiento académico y sus principales rasgos en relación con el aprendizaje del alumno. Asimismo, expondremos las principales características de una de las medidas de atención a la diversidad que se están llevando a cabo en los centros educativos, como es el Programa de Diversificación Curricular. Por último, presentaremos las principales investigaciones llevadas a cabo en torno al aprendizaje autorregulado y que nos han servido como punto de partida para la realización del presente estudio.

2.1. Aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje es un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005), el cual ha sido estudiado ampliamente hasta nuestros días y cuya concepción se ha ido modificando hasta la idea actual del aprendizaje como construcción del conocimiento.

En la actualidad, el aprendizaje se concibe como un proceso en el que el aprendiz tiene un papel activo y creativo de manera que éste modela el nuevo aprendizaje con los conocimientos que ya posee y trata de darle un significado propio, siendo por tanto el profesor un orientador de este proceso constructivo. Este tipo de aprendizaje implica que la información que se aprende ha de ser importante, que el aprendiz posee conocimientos previos relacionados con ésta y que además posee interés en aprender (Coll, 1988). De este último punto se deriva la importancia de la actividad metacognitiva del aprendiz, quien ha de tomar conciencia de los procesos cognitivos generados durante el aprendizaje y adecuarlos a sus intereses y metas para lo cual hay que desarrollar diferentes estrategias metacognitivas o de autorregulación (Biggs, 1985).

Esta concepción del aprendizaje tiene una serie de implicaciones en el ámbito académico, teniendo en cuenta que la educación tiene como finalidad la capacitación del estudiante como aprendiz experto en aprender y en usar lo aprendido para construir un nuevo aprendizaje que le sea útil en su vida cotidiana (Mayer, 1992a). En este sentido,

el eje vertebrador de la educación es la capacitación de la persona para desarrollar un aprendizaje autónomo y permanente dotándole de las competencias necesarias para *aprender a aprender*.

Partiendo de esta idea, la psicología de la educación lleva estudiando durante las últimas décadas un concepto que ha adquirido gran importancia y que ha supuesto un grueso número de investigaciones: el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1990; Butler y Winne, 1995; Winne y Perry, 2000; Perry, Phillips y Hutchinson, 2006; Boekaerts y Corno, 2005). El aprendizaje autorregulado ha sido entendido de diferentes modos, siendo Zimmerman (1994) uno de los pioneros que lo definió como ‘el proceso a través del cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas’ (p.309). Más adelante, Pintrich (2000) lo definió como ‘un proceso activo y constructivo a través del cual los estudiantes establecen metas para sus aprendizajes y tratan de supervisar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, dirigidos y limitados por sus metas y por las características contextuales del entorno’ (p.453).

De este modo, podemos observar que se trata de un concepto complejo que incluye varios elementos, los cuales según diferentes autores son:

- La cognición. Los procesos cognitivos como la memoria, el razonamiento, la solución de problemas o la construcción de significados se relacionan con el desarrollo de estrategias de aprendizaje, las cuales según diversas investigaciones se presentan en mayor medida en aquellos alumnos que tienen un mejor desempeño. Entre estas estrategias destacan aquellas relativas al ensayo que se usan para seleccionar y codificar la información, las referidas a la elaboración que permiten hacer significativa la información y las estrategias organizativas que favorecen la construcción de conexiones internas (Weinstein, Powdrill, Husman, Roska y Dierking, 1998).
- La metacognición. Consiste en un proceso mediante el cual somos conscientes de las estrategias mentales que empleamos al desarrollar una tarea, lo cual implica el uso de la conciencia para controlar lo que hacemos. Existe una tendencia a confundir las estrategias metacognitivas con las cognitivas, sin embargo es importante distinguirlas ya que se tratan de procesos diferentes. Mientras que las estrategias cognitivas ayudan al aprendiz a lograr una meta

particular, las estrategias metacognitivas se utilizan para asegurar que dicha meta sea cumplida, si bien es cierto que dichas estrategias pueden solaparse y son difícilmente separables (Peñalosa Castro, 2006).

- La motivación. Se concibe como la razón por la que el aprendiz elige aprender y se desarrolla en función de una serie de estrategias como: la orientación a metas que permiten dirigir la atención a movilizar el esfuerzo e incrementar la persistencia (Dembo, Junge y Lynch, 2004); las expectativas acerca de la habilidad del aprendiz ante una determinada tarea o percepción de autoeficacia; y las emociones que presenta el estudiante ante la tarea como, por ejemplo, la ansiedad (Pintrich y De Groot, 1990).
- La conducta o conductas que lleva a cabo el aprendiz para perseguir sus metas como, por ejemplo, a la hora de realizar las tareas planeadas, el aprendiz puede escribir sus metas, revisarlas con frecuencia, realizar los pasos especificados en las metas, monitorear si los pasos fueron realizados adecuadamente, rectificar las metas y ejecutar los pasos consecuentes (Zimmerman, 2000).
- El contexto o ambiente en el que el aprendiz desarrolla su aprendizaje así como los medios de apoyo para el mismo, pues es importante estructurar y reestructurar el ambiente de estudio para obtener los mejores resultados (Dembo, Junge y Lynch, 2004).

2.1.1. Modelos explicativos

Los elementos considerados fundamentales en el aprendizaje autorregulado previamente expuestos, son explicados en diferentes modelos, entre los que destacan el modelo de B. Zimmerman (2000) y el de P. Pintrich (2000).

Zimmerman (2000) considera que la autorregulación hace referencia a un conjunto de ‘pensamientos, sentimientos y acciones que se planean y se adaptan cíclicamente para el cumplimiento de metas personales’ (p.14), siendo los elementos de regulación propuestos la conducta, la persona y el ambiente.

Partiendo de este planteamiento se asume que las personas se autorregulan para cumplir metas y que su desempeño puede ser efectivo o no en función de la cantidad y calidad de los procesos autorregulatorios.

Así, Zimmerman (2000) concibe la autorregulación como un proceso de tres fases cíclicas: premeditación, desempeño o control voluntario y autorreflexión; las cuales han de desarrollarse a través de la observación, la emulación y el autocontrol (Véase el Cuadro 1).

Premeditación	Desempeño	Auto-reflexión
Análisis de tareas <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de metas - Planeación estratégica Creencias motivacionales <ul style="list-style-type: none"> - Autoeficacia - Expectativas sobre los resultados - Valor o interés intrínseco de la tarea - Tipo de orientación en relación a la meta 	Autocontrol <ul style="list-style-type: none"> - Auto- instrucciones - Imágenes mentales - Focalización de la atención - Estrategias de tareas Auto-observación <ul style="list-style-type: none"> - Auto-registros - Auto-experimentación 	Juicios personales <ul style="list-style-type: none"> - Auto-evaluación - Atribución causal Auto-reacción <ul style="list-style-type: none"> - Reacciones de satisfacción e insatisfacción. - Reacciones adaptativas y defensivas.

Cuadro 1. Modelo de autorregulación de Zimmerman (2000) (tomado de Peñalosa, Landa y Vega, 2006)

Por otro lado, Pintrich (2000) considera que el aprendizaje autorregulado se desarrolla en cuatro fases: premeditación, monitoreo, control y reacción-reflexión. En cada una de éstas se suceden procesos en la cognición, la motivación, la conducta y el contexto del aprendiz, los cuales se recogen en el Cuadro 2.

Cabe destacar que este autor introduce las estrategias metacognitivas como parte integrante de la cognición, siendo un ejemplo patente del uso inadecuado e indistinto que se hace de ambos términos, tal y como explicábamos en el apartado anterior, y que en trabajos posteriores se ha intentado superar.

Sin embargo, es preciso destacar que este modelo ofrece un marco global y comprensivo desde el que poder analizar los distintos procesos que promueven el aprendizaje autorregulado y que, además, introduce por primera vez el contexto como área sujeta a autorregulación, asumiendo por tanto que los alumnos pueden hacer algo por cambiar y modificar el ambiente que les rodea (Torrano y González, 2004).

FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN/ AFECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
1. PREMEDITACIÓN	Establecimiento de metas. Activación del conocimiento previo. Activación del conocimiento metacognitivo.	Adopción de metas. Juicios de autoeficacia. Activación de las creencias sobre el valor de la tarea. Activación del interés personal. Afectos (emociones).	Planificación del tiempo y del esfuerzo.	Percepción de la tarea. Percepción del contexto.
2. MONITOREO	Conciencia y auto-observación de la cognición	Conciencia y auto-observación de la motivación y del afecto.	Conciencia y auto-observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda.	Conciencia y auto-observación de las condiciones de la tarea y del contexto.
3. CONTROL	Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto.	Incremento o disminución del esfuerzo. Persistencia. Búsqueda de ayuda.	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto.
4. REACCIÓN	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacciones afectivas. Atribuciones.	Elección del comportamiento.	Evaluación de la tarea y del contexto.

Cuadro 2. Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Pintrich (2000) (tomado de Peñalosa, Landa y Vega, 2006)

2.1.2. Características del aprendiz autorregulado

De acuerdo con Zimmerman (2001, 2002), lo que caracteriza a los estudiantes que presentan aprendizaje autorregulado es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental.

En general, los estudios señalan las siguientes características que diferencian a los alumnos que autorregulan su aprendizaje de los que no lo hacen (Corno, 2001; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Winne, 1995; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002):

- 1) Conocer y saber emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización), que les van ayudar a atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
- 2) Saber cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición).
- 3) Presentar un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, tales como un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas (p. ej., gozo, satisfacción, entusiasmo). Asimismo, han de contar con la capacidad para controlar esas creencias y emociones así como para modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta.
- 4) Planificar y controlar el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saber crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como buscar un lugar adecuado para estudiar y una ayuda académica (help-seeking) por parte de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades.
- 5) Mostrar mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase (p. ej., cómo será evaluado uno mismo, los requerimientos de las tareas, el diseño de los trabajos de clase, la organización de los grupos de trabajo).
- 6) Ser capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.

En pocas palabras, si hay algo que caracteriza a estos alumnos es que se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, están automotivados y usan las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados.

2.2. Rendimiento Académico

El rendimiento académico está considerado como una de las dimensiones más importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque su conceptualización implica gran dificultad ya que son diferentes los factores que han sido considerados

como influyentes en el mismo y, por tanto, son muy diversas las definiciones formuladas por varios autores.

El rendimiento académico ha sido estudiado desde múltiples perspectivas entendiendo a éste como un resultado expresado cuantitativamente, como un juicio de valor sobre el proceso de aprendizaje del alumno o como una combinación de ambas, considerando, pues, el rendimiento como proceso y resultado, expresado tanto en calificaciones numéricas como en valoraciones sobre las habilidades de los alumnos (Montes y Lerner, 2011).

Por tanto, en función de la perspectiva asumida, son diferentes las definiciones que nos podemos encontrar acerca del concepto de rendimiento académico. Así, autores como Tonconi (2010) definen el rendimiento como un resultado, siendo éste el nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, expresado a través de indicadores cuantitativos y con rangos fijados por un grupo social calificado. Según esta conceptualización, el rendimiento académico no puede dar cuenta de los logros de aprendizaje alcanzados ya que ni el nivel de esfuerzo realizado por un alumno ni la calidad del proceso de aprendizaje son proporcionales con el resultado obtenido, por lo que este punto de vista se queda bastante limitado a la hora de abordar el rendimiento real del alumno.

Por otro lado, otros autores como Reyes (2003) consideran de gran importancia el proceso de aprendizaje para determinar el rendimiento académico del alumno. El análisis de este proceso permite conocer las aptitudes del alumno que están relacionadas con factores motivacionales, afectivos y emocionales y se expresa con una calificación de tipo cualitativo, intentado así superar las limitaciones de la perspectiva anterior.

Sin embargo, estas dos aproximaciones tomadas por separado no recogen de manera íntegra lo que entendemos hoy en día por rendimiento, por lo que diferentes autores han abogado por la unión de ambas perspectivas para poder explicar de un modo más adecuado el rendimiento académico. Así, Chadwick (1979) considera que el rendimiento debe concebirse tanto cuantitativamente, cuando se mide lo que expresan las pruebas, como cualitativamente, en la medida en que se valoran subjetivamente los resultados de la educación. De este modo, el rendimiento académico quedaría definido como la expresión de capacidades y características psicológicas del alumno que se actualizan a través de un proceso de aprendizaje.

Partiendo de esta definición, Montes y Lerner (2011) presentan en su estudio la idea de que se pueden considerar diferentes factores que influyen en el rendimiento, los cuales se pueden agrupar en cinco dimensiones estrechamente relacionadas entre sí:

- Dimensión académica. El desarrollo académico del alumno a lo largo de su proceso de formación se considera como un factor que influye directamente en los resultados obtenidos en las distintas materias del currículum. Varias investigaciones han mostrado que el rendimiento en los niveles más básicos van a influir de manera directa sobre los logros que se consigan en niveles superiores.

Junto a esto, otros autores consideran que elementos como los hábitos de estudio y los hábitos de conducta académica son aspectos básicos que influyen en el rendimiento. Además, éste puede verse también determinado por la calidad del vínculo que establece el alumno con el aprendizaje mismo, es decir, la actitud que presente va a ser crucial, así como la relación que tenga con los profesores y compañeros con los que trabaja día a día (Hernández y Pozo, 1999; Caballero y Contreras, 2008).

- Dimensión económica. Varios estudios dejan en evidencia que las comodidades materiales y la capacidad de los padres para destinar más y mejores recursos para el desempeño escolar de los hijos, inciden determinadamente en el rendimiento académico. De este modo, una buena situación económica que permite cubrir todas las necesidades del alumno parece favorecer la consecución de los objetivos académicos planteados, mientras que el hecho de que el aprendiz desempeñe trabajos a tiempo parcial puede perjudicar la consecución de los mismos. Además, aquellos alumnos que gozan de becas que les permiten estudiar y vivir adecuadamente presentan un mejor rendimiento fruto de la responsabilidad que tienen para poder mantener esa ayuda que les permite estudiar.
- Dimensión familiar. El ambiente familiar donde se desarrolla el alumno puede favorecer o limitar su potencial y tiene efectos en la actitud que éste presenta frente al estudio, la formación académica y las expectativas futuras, ya que es en la familia donde se generan patrones de comportamiento y valores que van a calar directamente en el alumno y que van a determinar su relación con otras figuras de autoridad como los profesores.

De este modo, el nivel educativo de los padres así como las expectativas de éstos en el desempeño de los hijos, son factores influyentes en el rendimiento académico, a los que hay que añadir la relación padres-hijos, ya que ésta implica la constitución de un marco en el que se presenta al alumno la norma y los hábitos fundamentales para un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, para un adecuado rendimiento.

- Dimensión personal. El aprendizaje es un proceso de construcción en el que la experiencia de cada individuo es única y está determinada por su historia personal, sus capacidades, aptitudes y actitudes, por lo que el rendimiento que éste lleve a cabo va a estar completamente delimitado por las características personales que posea. Así, entre estas características podemos considerar como fundamentales el desarrollo de habilidades sociales, la experiencia de ansiedad o estrés ante exámenes y diferentes situaciones de aprendizaje, y la motivación que presente el alumno, ya que van a determinar claramente el rendimiento desarrollado a lo largo de su experiencia educativa.
- Dimensión institucional. El lugar en el que se desarrolla el aprendizaje así como los recursos humanos con los que cuenta van a adquirir una importancia enorme en el desenvolvimiento del alumno y, por tanto, en su rendimiento académico. La práctica de los docentes, su capacitación y vocación así como los recursos materiales que posea el centro van a favorecer o limitar este rendimiento. Cabe destacar que en los últimos años, varias investigaciones están dejando en evidencia que la práctica del docente, la metodología que utilice y las expectativas que presente respecto a sus alumnos van a determinar claramente el trabajo que éstos realizan así como la motivación que posean. Por ello, sería necesario mirar más allá de las características y el esfuerzo del alumno y tomar especial consideración las características de los docentes como determinante clave del proceso de enseñanza y aprendizaje y del rendimiento conseguido y desarrollado por el alumnado.

2.3. Programas de Diversificación Curricular

El actual sistema educativo con objeto de hacer efectivos los principios de atención a la diversidad y educación común establece que los centros dispondrán las medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares, que les permitan una

organización flexible de las enseñanzas y una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades con el objetivo de lograr una educación de calidad y equidad (Martínez, 2009).

El desarrollo de medidas de atención a la diversidad se ha ido concretando a lo largo de los últimos años, siendo considerado uno de los elementos claves para la inclusión educativa de estos alumnos, como podemos observar en la normativa legislativa correspondiente:

- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En su artículo 27 se establece que el establecimiento de cambios en los contenidos y metodologías del currículo se podrán implantar desde el tercer curso de educación secundaria obligatoria, para el alumnado que lo requiera tras la oportuna evaluación. Además, señala que el alumno que una vez cursado segundo no esté en condiciones de promocionar a tercero y haya repetido ya una vez en secundaria, podrá incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación.
- El Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dispone en su artículo 11 que durante el año académico 2006-2007 los alumnos que hayan cursado el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en esta etapa educativa, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular.
- Orden de 19 de julio de 2006, por la que se modifica la Orden de 8 de junio de 1999, por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular. En esta orden se llevan a cabo modificaciones importantes relativas a la duración y estructuración del PDC, el cual dura un año y está dirigido a los alumnos que han cursado el segundo curso de secundaria y no se encuentran en condiciones de superarlo, habiendo repetido con anterioridad. Además se plantean las medidas principales relativas al agrupamiento del alumnado así como a la planificación tutorial y al equipo docente que ha de formar parte de este tipo de programas.

- La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, dispone en su artículo 56, relativo a las medidas de atención a la diversidad, que los centros disponen de autonomía para integrar las materias en ámbitos en los dos primeros cursos de secundaria así como para establecer las modificaciones necesarias en los contenidos y metodologías del currículo desde el tercer curso, siendo la administración educativa la que regule los PDC referidos en la LOE.
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, vigente en la actualidad y que confirma lo que establece la Orden de 19 de julio de 2006. En la sección tercera de esta orden se disponen todas las características de los Programas de Diversificación Curricular (PDC) en el sistema educativo andaluz, recogiendo el perfil que han de tener los alumnos que se incluyan en los mismos, el agrupamiento que se hace con ellos, la estructuración a nivel de contenidos que van a trabajar, su duración y el procedimiento de implantación. Además se incluyen unas guías básicas para la elaboración de los PDC así como el modo de evaluación y las medidas a tomar en caso de que los alumnos no superen las diferentes asignaturas que conforman el programa.

De este modo, los PDC junto a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) constituyen una de las diversas medidas de atención a la diversidad previstas según la legislación actual para atender a las necesidades educativas de los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria.

El PDC consiste en un programa dirigido a aquellos alumnos que, tras la oportuna evaluación, precisan de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y conseguir el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En este tipo de programas, por tanto, se incluyen alumnos que presentan dificultades académicas, lo cual se observa en un rendimiento académico bajo y una insuficiente adquisición de los conocimientos propios de su etapa educativa (Orden 25 de julio de 2008:12).

Según recoge Martínez (2009), estos programas están destinados básicamente para aquellos alumnos que habiendo cursado segundo de Educación Secundaria Obligatoria,

no están en condiciones de promocionar a tercero o bien para aquellos alumnos que habiendo cursado tercero de Educación Secundaria Obligatoria, no están en condiciones de promocionar a cuarto. Además, en los PDC también se incluyen estudiantes que bien hayan repetido ya un curso en secundaria o no hayan superado las materias de su curso correspondiente así como aquéllos que se considere que pueden desarrollar las capacidades necesarias para acceder a cuarto curso haciendo este tipo de modificaciones o que hayan pasado por otro tipo de medidas sin obtener buenos resultados.

Así, los alumnos que se incluyen en este tipo de programas participan en los mismos durante dos años, si son alumnos que comienzan el tercer curso de secundaria, o durante un año si comienzan el cuarto curso de secundaria.

Para facilitar la superación de los contenidos correspondientes a su nivel educativo, su currículo se estructura de manera diferente al de los cursos ordinarios, estando compuesto por:

- Ámbito lingüístico y social en el que se trabajan las materias de ciencias sociales, geografía e historia y lengua castellana y literatura.
- Ámbito científico-tecnológico en el que se estudian las materias de matemáticas, ciencias de la naturaleza y tecnología.
- Tres materias obligatorias u opcionales entre las que se encuentra la primera lengua extranjera.
- Tutorías con su grupo clase y con el grupo propio del programa, que tienen un carácter más específico.
- Ámbito de carácter práctico y materias optativas, según la oferta del centro.

Para el trabajo de las diferentes asignaturas que componen el PDC, los alumnos se agrupan en diferentes modalidades de manera que a la hora de estudiar las tres materias obligatorias u opcionales así como las materias optativas escogidas, se integran en los grupos ordinarios correspondientes a su nivel en la etapa. Sin embargo, para los ámbitos científico-tecnológico y lingüístico y social así como para las actividades de tutoría específica, se forma un grupo de diversificación curricular que no puede superar el número de quince alumnos y que trabaja de manera independiente al grupo ordinario.

Por último, cabe destacar que en estos programas la evaluación de los contenidos tiene como referente claro la adquisición de las competencias básicas y de los objetivos de la etapa de secundaria, pues la finalidad de los mismos es que estos alumnos consigan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

De este modo, para implantar una medida de atención a la diversidad como los PDC, que tienen unas características muy específicas y requieren nuevos contenidos y metodologías así como recursos diferentes, se requiere un mayor trabajo y una adaptación continua a las necesidades educativas que presenta el alumnado de Educación Secundaria, de modo que el Departamento de Orientación tiene un destacado papel en estos programas, teniendo que llevar a cabo diferentes tareas entre las que se encuentran (Martínez, 2009):

- Elaborar la estructura del PDC para los dos cursos académicos en los que se va a desarrollar así como los criterios y procedimientos seguidos para el acceso y selección del alumnado al mismo. Junto a esto, ha de coordinar las tareas de elaboración de las programaciones de los diferentes ámbitos así como las actividades de tutoría y los procedimientos de promoción y titulación de los alumnos incluidos en el PDC.
- Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado propuesto para formar parte del PDC con la finalidad de conocer las necesidades especiales que presenta y justificar su inclusión en el mismo.
- Participar, junto al director o directora, jefe de estudios y tutor en la comisión que debe decidir sobre la propuesta de planificación del PDC.
- Asesorar al alumnado en la elección de las materias optativas que se ofertan en el PDC.
- Apoyar y asesorar a tutores y tutoras de los grupos ordinarios en sus labores de coordinación del equipo educativo para poder dar respuesta a las necesidades que presenten los alumnos que forman parte del PDC y favorecer el desarrollo integral de los mismos.
- Colaborar en la elaboración del consejo orientador para ayudar a los alumnos que forman parte del PDC a conocerse mejor a sí mismos y determinar sus

habilidades y preferencias vocacionales con la finalidad de favorecer la toma de decisiones acerca de su formación posterior.

Más concretamente, además de realizar estas tareas de asesoramiento y coordinación con el equipo docente que trabaja en el PDC, el orientador ha de realizar de manera particular una serie de actividades fundamentales en este programa y que ayudan al adecuado desarrollo del mismo, como son:

- El desarrollo de la tutoría específica del PDC para trabajar con los alumnos las habilidades que les permitan adquirir una mejor formación así como las competencias generales.
- Participar en el equipo educativo del grupo de alumnos que formen del PDC, para poder hacer frente a las dificultades y necesidades específicas que puedan presentar.

De este modo, podemos observar que la responsabilidad del Departamento de Orientación en la elaboración y desarrollo del PDC es fundamental de manera que corresponde a éste la planificación del mismo en colaboración con los diferentes Departamentos de Coordinación Didáctica¹. Sin embargo, la aplicación del programa compete a todo el centro educativo como comunidad en la que está integrado el alumnado implicado y es por esto que, en última instancia, debemos destacar que el PDC tiene que adecuarse a los contenidos del Proyecto Educativo del que forma parte y debe regirse por los siguientes principios pedagógicos (Galve, 1996):

- Se debe propiciar la construcción de aprendizajes significativos a través del desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan una mejor comprensión y asimilación de los aprendizajes.
- La función del profesorado es la de favorecer un ambiente de aprendizaje en el que el alumno pueda aplicar los contenidos aprendidos, así como promover la generalización de los mismos a otras situaciones diferentes.

¹ Los Departamentos de Coordinación Didáctica son órganos de coordinación docente de los institutos de educación secundaria en los que se integra el profesorado que imparte las enseñanzas encomendadas a los mismos. Estos departamentos se pueden agrupar en las áreas de conocimiento científico-tecnológico, social-lingüística y artística, de acuerdo a lo que establezca el proyecto educativo del centro docente (LEA, 2008).

- Todo aprendizaje debe ser funcional, entendido como algo “utilizable”, aplicable y de utilidad en la vida del alumnado.
- Debe atenderse a la aplicación práctica a través del apoyo tecnológico y el espacio de opcionalidad, potenciando la interrelación de la comunidad educativa con el mundo laboral del que formarán parte en un futuro.
- Deben cuidarse especialmente las relaciones interpersonales, ya que son fundamentales para el adecuado desarrollo del alumno.
- Es necesario conocer los procesos de desarrollo psicológico y fisiológico propios de estas edades de manera general, para así poder responder ante las necesidades que puedan presentar los alumnos y entender las razones por las que se generan ciertos comportamientos.
- Es fundamental analizar los estilos de aprendizaje de cada alumno para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado en el que docente adapte los contenidos y metodologías a las características concretas del alumno, para que éste pueda adquirir los conocimientos de una manera más sencilla y autónoma.
- La evaluación debe ser integradora, como un recurso al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que permita ir mejorando aspectos que favorezcan el desarrollo de un aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

2.4. Investigaciones relevantes al foco de estudio

Tras el análisis de las grandes temáticas, ejes claves de este trabajo de investigación, como son el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico, por un lado, así como, por otro, los PDC como ámbito en el que se va a desarrollar el presente estudio, dedicaremos este subapartado a mostrar algunas de las investigaciones más relevantes y recientes que se centran en el estudio de las relaciones entre diferentes componentes del aprendizaje autorregulado (motivación, estrategias de aprendizaje, estrategias de control del estudio) y el rendimiento académico del alumnado. Hay que destacar que no hemos encontrado trabajos de investigación realizados a nivel nacional en relación con alumnos que formen parte de los PDC, pues la mayoría de los estudios encontrados se han realizado en alumnos universitarios o de Educación Secundaria Obligatoria.

Partiendo de los modelos de aprendizaje autorregulado expuestos en el apartado 2.1., son diversos los estudios que se han desarrollado abordando diferentes variables, con la finalidad de analizar las características de los alumnos y la posible influencia de un aprendizaje autorregulado sobre el rendimiento de los mismos.

Así, son varias las investigaciones que han estudiado las características motivacionales y las estrategias de autorregulación motivacional en estudiantes de Educación Secundaria y de Educación Superior, como es el trabajo llevado a cabo por Fernández, Anaya y Suárez en 2012. En dicho estudio se trabajó con estudiantes de 3° y 4° curso de Educación Secundaria y 1° y 2° curso de Bachillerato con la finalidad de estudiar las características motivacionales de los mismos y demostrar la importancia de los componentes motivacionales en el proceso y desarrollo del aprendizaje, estando centrado en estas edades por tratarse de los años académicos que requieren un mayor ejercicio de autocontrol en el proceso de aprendizaje. Además, con este trabajo pretendieron conocer las diferentes combinaciones que presentaban los alumnos en la orientación de sus metas así como las estrategias de autorregulación motivacionales de las que hacían uso.

De manera general, estos autores pudieron concluir, a la luz de los datos obtenidos, que estos alumnos se caracterizaban por establecer principalmente metas dirigidas al aprendizaje ya que presentaban gran confianza en sus habilidades. Además, los análisis realizados dieron como resultado que la motivación de estos estudiantes puede ser explicada por un proceso de manejo de diferentes metas, de manera que pudieron establecer tres grupos diferentes de alumnos en función del uso de las mismas: un grupo que utilizaba metas encaminadas a evitar reacciones negativas de los compañeros y parecer inteligentes ante los mismos; un segundo grupo en el que las metas predominantes eran aquellas dirigidas a la consecución del aprendizaje invirtiendo el mínimo esfuerzo; y un tercer grupo cuyas metas estaban orientadas a demostrar sus habilidades y, fundamentalmente, a aprender.

Asimismo, estos investigadores observaron que los alumnos utilizaban estrategias como la generación de pensamientos y creencias positivas que les acercaran a tener éxito en la tarea a realizar, así como el planteamiento de explicaciones plausibles para los resultados obtenidos y la activación de una autoimagen negativa que incrementara sus esfuerzos para remediar aquellas situaciones en las que no habían obtenido un buen

resultado. A esto se añadía que los alumnos buscaban constantemente un significado a la tarea a realizar para poder entenderla e involucrarse en la misma y que eran capaces de motivarse a sí mismos animándose y generando pensamientos positivos acerca de ellos.

Por lo tanto, los resultados presentados en este trabajo demuestran la importancia de fomentar el autoconocimiento en los alumnos, primero con apoyo de los docentes y posteriormente con la aplicación de estrategias que puedan utilizar en el estudio, para favorecer el aprendizaje e incrementar el interés y la motivación de los mismos en su actividad académica.

Otro estudio elaborado por Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Rosario, Cerezo y Muñoz-Cadavid (2008), pretendió superar los posibles problemas que plantea el uso de cuestionarios auto-aplicables como pueden ser la consideración de la autorregulación del aprendizaje como un elemento estable o la inadecuada explicación de los componentes y estrategias del mismo. De este modo, estos autores identificaron diferentes indicadores del aprendizaje autorregulado: estrategias de elaboración, tiempo de estudio, manejo del contexto, estrategias de organización, metas de aprendizaje, esfuerzo y autoeficacia percibida; y los combinaron para establecer diferentes niveles de aprendizaje autorregulado, los cuales se podrían relacionar con las diferencias existentes en el rendimiento académico de los estudiantes.

De este modo, con estudiantes de distintas titulaciones de Grado de una universidad del norte de España, estos autores pudieron identificar tres grupos que presentaban tres niveles diferentes de aprendizaje autorregulado (alto, medio y bajo) y observaron que el grupo con un nivel medio era el más numeroso en relación con los otros dos. Tras esto, mostraron la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre estos niveles expuestos y el rendimiento académico alcanzado por los alumnos, de manera que demostraron que un mayor nivel de autorregulación del aprendizaje implicaba un mejor rendimiento académico, aunque esta relación se presentaba únicamente en el grupo con un nivel medio mientras que en el grupo con un nivel bajo de autorregulación del aprendizaje no era posible establecer la misma.

Según los autores, este hecho puede deberse a que la autorregulación del aprendizaje está siempre relacionada con los procesos de aprendizaje, pero no tiene porqué estarlo con los resultados académicos, los cuales generalmente se centran más en el producto

reflejado en un examen que en el proceso de aprendizaje de los contenidos. Esto deja en evidencia algunas realidades como que aquellos alumnos que tienen como único objetivo la superación de una asignatura, van a verse favorecidos con este tipo de rendimiento planteado y, por tanto, estos alumnos que pueden obtener muy buenos resultados, no presentan un alto nivel de autorregulación y en estudios como los universitarios muestran un alto nivel de fracaso al no poder hacer frente a las demandas que se les hace.

Así, este estudio pretende superar los problemas derivados de las medidas de autoinforme, en las que los alumnos aportan información de primera mano acerca de lo que les está pasando, y refleja las relaciones existentes entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico, considerando absolutamente necesario el trabajo en estrategias de autorregulación para favorecer y asegurar un adecuado rendimiento entre los estudiantes de Educación Superior.

Junto a estos trabajos, la tesis doctoral de Rodríguez (2009) nos muestra otra investigación dirigida a conocer las relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en los dos ciclos de Educación Secundaria. La finalidad de este trabajo era conocer las diferencias en metas académicas, estrategias de estudio y rendimiento académico entre el primer y el segundo ciclo de secundaria así como las diferencias en las estrategias de autorregulación que emplean respecto al rendimiento y en función de las metas académicas que adoptan. Asimismo, el autor partiendo de esta información pretendió establecer perfiles motivacionales diferenciados que pudieran presentar diferencias en relación con las estrategias cognitivas, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico.

De este modo, teniendo en cuenta los resultados obtenidos Rodríguez pudo concluir que los estudiantes de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria se esfuerzan porque les gusta o les parecen interesantes las asignaturas, mientras que los de primer ciclo se preocupan principalmente por la valoración social que hagan sus compañeros y por la obtención de recompensas.

Además, se pudo observar que la orientación a metas de aprendizaje mantenía relaciones positivas con el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación así como con la orientación a la adquisición de competencias y control personal, lo cual repercutía también directamente sobre un mejor rendimiento académico. El investigador

citado considera que un buen rendimiento académico está relacionado con la búsqueda de independencia y de adquisición de competencias, mientras que un bajo rendimiento se relaciona con la defensa de valía y de la imagen personal del alumno.

Partiendo de esta información, se establecieron cuatro grupos o perfiles motivacionales diferentes: un perfil 1 caracterizado por la orientación al aprendizaje y a la consecución de resultados; un perfil 2 que recogía la orientación al aprendizaje y la consecución de resultados, a los que se le sumaba la evitación de situaciones negativas; un perfil 3 únicamente caracterizado por la evitación de las situaciones negativas; y un perfil 4 que presentaba una baja motivación general. Se observó que existían diferencias en el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje dependiendo del peso que tuviesen las metas de aprendizaje, de manera que los perfiles 1 y 2 presentaban un mayor número de estrategias que los perfiles 3 y 4. Sin embargo, en relación al rendimiento se observó que el perfil 2 presentaba un peor rendimiento que los perfiles 1 y 4, que se caracterizaban por un bajo uso de estrategias de autorregulación. Al igual que otros estudios, el autor explica que el uso de estrategias de autorregulación debe suponer un modo de evaluación del proceso de aprendizaje, sin embargo en los centros educativos la evaluación se realiza sobre un resultado obtenido, por lo que las estrategias de autorregulación del aprendizaje y esta concepción del rendimiento pueden no estar relacionadas positivamente y por esto se obtienen este tipo de resultados.

Como podemos observar, son varias las investigaciones que han analizado diferentes variables implicadas en el aprendizaje autorregulado así como con diferentes tipos de grupos de alumnos. Sin embargo, aunque estos estudios han aportado datos de gran importancia y aproximaciones para el desarrollo de un proceso de enseñanza que promueva el aprendizaje autorregulado, no se conoce ningún trabajo realizado con alumnos que presenten ciertas dificultades en el ámbito académico y que formen parte de un programa educativo específico como, por ejemplo, el Programa de Diversificación Curricular presente en el sistema educativo andaluz y recogido en la Orden del 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Partiendo de esta información y ante la constatación de las deficiencias existentes en estrategias de autorregulación del aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria y su implicación en el fracaso académico de éstos, este trabajo pretende conocer el

aprendizaje autorregulado que presentan alumnos pertenecientes a un Programa de Diversificación Curricular, basándonos en sus metas académicas así como en las estrategias de aprendizaje y control del estudio que desarrollan, con la finalidad de conocer la relación que existe entre estas variables y su rendimiento académico y comprobar que la presencia de un aprendizaje autorregulado supone siempre una mejora del rendimiento académico. Partiendo de los datos que se han presentado en otros trabajos, consideramos que estos alumnos que presentan rendimientos más bajos, pueden carecer de este tipo de estrategias, por lo que estas variables podrían estar determinando en parte este rendimiento insuficiente. De este modo, si pudiésemos en un futuro establecer estas relaciones, podríamos desarrollar intervenciones dirigidas al fomento de estrategias de aprendizaje y control del estudio adecuadas así como un correcto establecimiento de metas, con la finalidad de que el rendimiento de este alumnado se vea incrementado y por tanto su proceso educativo se vea mejorado.

3. OBJETIVOS

Atendiendo a la fundamentación teórica expuesta y partiendo de algunos de los estudios más relevantes relativos al aprendizaje autorregulado que confirman la relación positiva y significativa entre éste y el rendimiento académico, el presente trabajo de investigación se centra en el análisis de las características del aprendizaje autorregulado y su relación con los resultados académicos obtenidos en las materias instrumentales por parte de los estudiantes de los cursos adheridos al Programa de Diversificación Curricular en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, los objetivos específicos del proyecto son:

- Descubrir las metas académicas que se plantean los alumnos de este programa de diversificación curricular.
- Conocer las estrategias de aprendizaje y de control del estudio utilizadas por los alumnos en cada una de las materias instrumentales.
- Conocer los hábitos de estudio y los intereses generales de los alumnos de este programa.
- Comprobar las relaciones existentes entre las metas académicas, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de control del estudio respecto al rendimiento académico en las materias instrumentales.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Una vez definidos los objetivos concretos del trabajo de investigación, en este apartado abordamos la descripción del diseño metodológico que se ha utilizado para el desarrollo del mismo. La presente investigación se enmarca dentro de una metodología combinada dada la complejidad característica de la realidad educativa que estudiamos, de manera que se desarrolla, por un lado, una metodología cuantitativa caracterizada por la recogida y el análisis descriptivo de datos numéricos relativos a las variables objeto de estudio: metas académicas, estrategias de autorregulación del aprendizaje, estrategias de control del estudio y rendimiento académico. Por otro lado, dada la finalidad del estudio, hemos utilizado una metodología cualitativa centrada en el estudio de casos, el cual nos permite analizar en profundidad la realidad educativa de los alumnos de este Programa de Diversificación Curricular.

4.1. Muestra

En este trabajo la muestra ha sido escogida de manera intencional realizando una selección directa de aquellos alumnos que forman parte del Programa de Diversificación Curricular del Instituto de Educación Secundaria “Alborán”, teniendo en cuenta que éste es el centro donde he llevado a cabo las prácticas, y solamente de aquéllos a los que he podido acceder con facilidad, ya que en un principio se pretendió incluir en el trabajo al grupo de 4º de PDC, pero la accesibilidad a los mismos era nula.

Por tanto, la muestra está compuesta por siete alumnos del curso 3º del PDC, con una edad media de 15, 43 años, siendo el 42,9% chicas y el 57,1% chicos. Todos estos alumnos han repetido algún curso de Educación Secundaria Obligatoria y presentan dificultades en las diferentes materias, dificultades que están derivadas de la insuficiente capacidad para concentrarse y el escaso interés que les suponen los contenidos que trabajan. Su inclusión en el PDC se ha producido con la finalidad de evitar un nuevo fracaso académico que pueda suponer no superar la etapa educativa en la que se encuentran.

Estos alumnos viven en Almería capital, con sus respectivos padres de edades comprendidas entre los 40 y 50 años, quienes, de manera general, presentan estudios secundarios y desempeñan empleos de baja cualificación. Además, todos los alumnos tienen una media de 2 hermanos, que o bien se encuentran estudiando o bien desempeñan trabajos de baja cualificación.

4.2. Proceso de la investigación: estrategias de recogida y análisis de la información.

La investigación ha tenido una duración de un curso académico durante el que he llevado a cabo los estudios de postgrado conducentes a la obtención del título de Máster de Profesorado de Educación Secundaria. El desarrollo de la misma se fundamenta en cuatro fases: documentación y formación, preparación y elaboración de instrumentos de recogida de datos, recogida de información y análisis de datos. Cabe destacar que la fase de documentación se ha prolongado a lo largo de todo el proceso investigador ya que, además de asentar nuestro trabajo sobre una base sólida de conocimientos, a lo largo del mismo se han ido adquiriendo nuevos contenidos, tanto teóricos como metodológicos, que han guiado toda la investigación.

Primera Fase: documentación y formación

En primera instancia, hemos buscado y encontrado diferentes fuentes bibliográficas con el fin de profundizar en los ejes claves de esta investigación así como analizar los estudios más recientes y representativos relacionados con la temática escogida, para así encauzar nuestra investigación sobre una adecuada fundamentación teórica y metodológica. Esta fase la hemos llevado a cabo desde el inicio del curso hasta incluso después de la realización de las prácticas educativas, de manera que durante esos meses hemos profundizado en los conocimientos básicos sobre la temática seleccionada así como sobre la metodología más adecuada para utilizar en la investigación.

Segunda Fase: preparación y elaboración de instrumentos de recogida de datos

Esta fase la hemos llevado a cabo en el mes previo a la realización de las prácticas consistiendo fundamentalmente en la búsqueda de cuestionarios que, dada su fiabilidad, validez y consistencia, permitieran recoger información relativa a las variables objeto de estudio. Dado que desconocíamos la muestra con la que podríamos trabajar, elaboramos de manera complementaria un pequeño cuestionario con preguntas abiertas que ayudaran a recoger las características de hábitos de estudio, motivaciones y estrategias utilizadas por los alumnos del PDC, para así poder obtener una información más completa de cada uno de los alumnos y poder presentar de manera descriptiva la situación de los mismos.

Tercera Fase: recogida de información

Posteriormente, esta fase la hemos desarrollado durante el mes de abril, en el que llevé a cabo las prácticas en el centro I.E.S. “Alborán”. Una vez conocida la muestra objeto de estudio y dado el número de participantes, hemos aplicado en una sesión los tres cuestionarios relativos a las variables estudiadas y, en otra sesión diferente hemos procedido a la administración del cuestionario de preguntas abiertas para complementar la información. Así pues, las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la recogida de datos han sido:

- Para estudiar las metas académicas hemos aplicado el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II), elaborado por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997), el cual permite diferenciar cuatro tipos de metas: a) orientadas al aprendizaje, centradas en la adquisición de competencia y control y en el interés por la materia; b) orientadas al yo, definidas por la implicación personal derivada de una defensa del yo, la falta de implicación personal derivada de una defensa del yo y la implicación derivada de una búsqueda de engrandecimiento del yo; c) orientadas a la valoración social y, por último, d) de logro o recompensa, centradas en el deseo de obtener un trabajo futuro digno y la evitación de castigos. Para valorar estas metas, el cuestionario cuenta con 42 ítems cuyas respuestas aparecen categorizadas en una escala que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre) (Véase Anexo 1).
- Para la evaluación de las estrategias cognitivas en cada una de las asignaturas instrumentales hemos utilizado el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE), elaborado por Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda (2006), el cual evalúa las principales estrategias cognitivas utilizadas en las actividades de estudio y que facilitan la consecución de un aprendizaje comprensivo. Estas estrategias son: a) selección, consistentes en la adecuada discriminación de la información importante para el estudio; b) organización, referidas al desarrollo de actividades que permitan recoger la información de manera ordenada; c) elaboración, fundamentadas en la relación de la información con otras existentes; y d) memorización. Para conocer estas estrategias, el cuestionario

cuenta con 22 ítems cuyas respuestas aparecen categorizadas en una escala que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre) (Véase Anexo 2).

- Las estrategias de autorregulación en cada una de las asignaturas instrumentales han sido evaluadas a través del Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE), elaborado por Hernández y García (1995) y que se centra principalmente en tres tipos de estrategias de autorregulación: a) de supervisión, relacionadas con el seguimiento del proceso de estudio; b) de planificación de las actividades constituyentes del estudio; y c) de revisión, relativas a aquellos comportamientos que el alumno adopta cuando encuentra algún tipo de dificultad para poder resolverla. Para valorar estas estrategias, el cuestionario cuenta con 17 ítems cuyas respuestas aparecen categorizadas en una escala que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre) (Véase Anexo 3).
- Para complementar y contrastar la información derivada de estos instrumentos, hemos elaborado para este trabajo un pequeño cuestionario presentado en el Anexo 4 con preguntas abiertas para conocer el modo en que estudian los alumnos, sus intereses y motivaciones y las estrategias que utilizan.
- La evaluación del rendimiento académico del alumnado se ha basado en las calificaciones académicas reales obtenidas por los alumnos durante el segundo cuatrimestre del curso en las materias instrumentales del PDC: ámbito lingüístico y social, ámbito científico-tecnológico y primera lengua extranjera (inglés). Estas calificaciones están expresadas de 0 a 10 en cada una de las asignaturas.

Cuarta Fase: análisis de datos

El proceso de análisis de datos lo hemos llevado a cabo de manera sistemática y rigurosa durante el mes posterior a las prácticas. De este modo, mediante el programa informático SPSS llevamos a cabo un análisis descriptivo de los datos obtenidos en las tres pruebas auto-aplicables, consistente en el uso de indicadores de tendencia central y de dispersión.

Junto a esto, llevamos a cabo un análisis pormenorizado de cada uno de los alumnos que forman parte de la muestra, de manera que recogimos tanto los datos relativos a las

puntuaciones obtenidas en cada uno de los cuestionarios como aquellos derivados de las respuestas aportadas en las diferentes preguntas abiertas. Para complementar estos datos, analizamos las principales diferencias existentes entre los sujetos y que nos pueden dar pistas acerca de aspectos básicos de la autorregulación del aprendizaje así como las posibles relaciones entre las variables estudiadas y el rendimiento académico obtenido por cada uno de los alumnos.

Estos análisis se realizaron a nivel descriptivo teniendo en cuenta en todo momento que los resultados no son generalizables ni extrapolables a otras poblaciones con características similares dadas las particularidades metodológicas que presenta nuestro trabajo, determinadas por, entre otros aspectos, el factor tiempo.

5. RESULTADOS

A continuación vamos a presentar los principales resultados obtenidos con los diferentes instrumentos administrados a los siete alumnos del PDC del I. E. S. “Alborán”. En una primera parte analizaremos de manera descriptiva los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios administrados así como en la variable Aprendizaje Autorregulado (AA).

En una segunda parte, se presenta un estudio de casos consistente en el análisis específico de la casuística de cada uno de los alumnos estudiados teniendo en cuenta los datos obtenidos en los cuestionarios de autoinforme así como en el cuestionario de preguntas abiertas administrado y relacionando los mismos con el rendimiento obtenido en las tres materias instrumentales. Asimismo, se recogen las principales diferencias encontradas entre los mismos.

5.1. Análisis Descriptivo

5.1.1. Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)

Los resultados obtenidos tras la aplicación del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II) nos muestran una puntuación media total de 3,39, lo que nos indica que los alumnos responden de manera moderada en el planteamiento de metas, es decir, se plantean metas pero no en un alto nivel (Véase Tabla 1).

Dentro de este cuestionario se miden ocho factores diferentes de los cuales únicamente dos obtienen puntuaciones elevadas según las respuestas aportadas por los alumnos: las metas orientadas a la valoración social con una puntuación media de 3,98 y las metas orientadas a la consecución de un futuro digno con una puntuación media de 4,03. Sin embargo, cabe destacar que la desviación típica de ambos factores es bastante elevada, siendo respectivamente de 1,21 y de 1,14, por lo que las respuestas expresadas por los alumnos son bastante dispares y, por lo tanto, no podemos afirmar que coincidan en este tipo de orientaciones.

Por otro lado, podemos observar que las metas orientadas a la evitación por defensa con una puntuación media de 2,26 y las orientadas al interés con una media de 2,81, son las menos valoradas por los alumnos. Estos factores presentan unas desviaciones típicas

con valor más bajo respecto a las correspondientes al resto de factores de manera que las puntuaciones relativas a las metas orientadas a la evitación por defensa son menos dispares ($\sigma = 0,94$) en cambio aquellas orientadas al interés presentan mayor variabilidad ($\sigma = 1,09$).

Por último, aludiendo a los valores de las desviaciones típicas de los diferentes factores, podemos observar que las puntuaciones relativas a las metas orientadas a la competencia y control cuya media es de 3,63 y con una desviación típica de 0,91 y aquellas orientadas a la evitación por defensa con una media de 2,26 y una desviación típica de 0,94 son las que presentan una menor variabilidad, es decir, los alumnos responden con menos diferencias ante los ítems relativos a estos factores siendo la puntuación media de los mismos relativamente baja, por lo que no son metas que se planteen de manera general.

CEMA-II					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Total	7	1,74	4,32	3,39	1,03
Valoración Social	7	2,00	5,00	3,98	1,21
Comp. y Control	7	2,14	4,71	3,63	,91
Implic. por Defensa	7	1,17	4,83	3,26	1,50
Futuro Digno	7	1,60	5,00	4,03	1,14
Evit. por Castigo	7	1,60	4,80	3,54	1,08
Evit. por Defensa	7	1,00	3,29	2,26	,94
Interés	7	1,00	4,00	2,81	1,09
Implic. por Mejora	7	1,50	5,00	3,64	1,34

Tabla 1. Estadísticos descriptivos obtenidos en CEMA-II

5.1.2. Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE)

Este Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE) ha sido administrado en las tres materias instrumentales constituyentes del PDC: el ámbito científico-tecnológico, el ámbito lingüístico y social y la primera lengua extranjera (inglés); de manera que vamos a presentar los principales resultados obtenidos en cada una de las mismas (Véase Tabla 2).

En el ámbito científico-tecnológico la puntuación media obtenida en relación al uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos del PDC es de 3,28 con una desviación típica de 0,95, es decir, los alumnos refieren utilizar estas estrategias de

aprendizaje únicamente ‘algunas veces’ cuando están estudiando los contenidos relativos a este ámbito siendo las puntuaciones aportadas por los mismos poco relativamente diferentes.

De manera más concreta, en este ámbito la estrategia de aprendizaje más utilizada por parte de los alumnos es la estrategia de selección con una media de 3,44 y una desviación típica de 0,72, por lo que utilizan esta estrategia entre ‘algunas veces’ y ‘casi siempre’, presentando las respuestas dadas poca variabilidad. Estrategias como la elaboración aporta una puntuación media muy similar ($\bar{x}= 3,43$), pero la desviación típica es bastante más elevada ($\sigma = 1,00$) por lo que no refleja adecuadamente las respuestas de todos los estudiantes.

En el ámbito lingüístico y social, la puntuación media obtenida es mayor ($\bar{x}= 3,77$), con una desviación típica de 0,99 por lo que se puede decir que los alumnos usan estas estrategias de aprendizaje ‘casi siempre’ en este ámbito aunque las puntuaciones aportadas se encuentran más dispersas respecto a la puntuación media.

De manera particular, en este ámbito la estrategia de aprendizaje con una puntuación media mayor es también la estrategia de selección ($\bar{x}= 4,09$), utilizada por los alumnos ‘casi siempre’, y una desviación típica de 0,59, por lo que refleja bastante bien las respuestas dadas por los mismos en los ítems relativos a esta estrategia. El resto, aunque presentan medias levemente elevadas, sus desviaciones típicas son bastante altas por lo que no son datos relevantes.

Por último, en la materia de inglés la puntuación media es de 3,20 con una desviación típica de 0,83, de manera que los alumnos utilizan estas estrategias de aprendizaje en el trabajo de esta asignatura únicamente ‘algunas veces’, habiendo cierta variabilidad en las respuestas dadas respecto a la puntuación media.

En concreto, en primera lengua extranjera la estrategia de aprendizaje con una puntuación media mayor es la estrategia de memorización con una media de 3,57, que indica que los alumnos hacen uso de ésta ‘casi siempre’, sin embargo su desviación típica tiene un valor elevado (1,30), por lo que las puntuaciones dadas por los alumnos en los ítems relativos a esta estrategia son muy diferentes con respecto a la puntuación media. Cabe destacar la estrategia de selección con una puntuación media de 3,39, que

aunque refleja que los alumnos la utilizan ‘algunas veces’ es bastante representativa de las respuestas dadas por éstos ya que la desviación típica correspondiente es de 0,63.

CECAE					
Ámbito Científico-Tecnológico					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Total	7	1,69	4,20	3,28	,95
Selección	7	2,00	4,22	3,44	,72
Organización	7	1,33	3,67	2,93	,84
Elaboración	7	1,75	4,25	3,43	1,00
Memorización	7	1,33	5,00	3,33	1,44
Ámbito Lingüístico y Social					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Total	7	2,46	4,86	3,77	,99
Selección	7	3,33	4,78	4,09	,59
Organización	7	1,83	4,67	3,43	1,06
Elaboración	7	1,75	5,00	3,78	1,17
Memorización	7	1,67	5,00	3,76	1,31
Primera Lengua Extranjera (Inglés)					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Total	7	1,76	4,12	3,20	,83
Selección	7	2,56	4,56	3,39	,63
Organización	7	1,00	3,33	2,66	,84
Elaboración	7	1,75	4,25	3,18	,82
Memorización	7	1,00	4,67	3,57	1,30

Tabla 2. Estadísticos descriptivos obtenidos en el ECAE para cada materia instrumental

5.1.3. Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)

Este cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE), al igual que el CECAE, ha sido administrado en las tres materias instrumentales constituyentes del PDC: el ámbito científico-tecnológico, el ámbito lingüístico y social y la primera lengua extranjera (inglés), de manera que vamos a presentar los principales resultados obtenidos en cada una de las mismas (Véase Tabla 3).

En el ámbito científico-tecnológico, los resultados obtenidos a partir de las respuestas aportadas en los 17 ítems de este cuestionario arrojan una puntuación media de 3,60 con una desviación típica de 0,61. Es decir, los alumnos utilizan las estrategias de control entre ‘algunas veces’ y ‘casi siempre’, según la información expuesta en el cuestionario, presentando sus respuestas poca variabilidad respecto a la media.

De manera particular, en este ámbito la estrategia con una mayor puntuación es la de planificación con una media de 3,77 y con una desviación típica de 0,75, lo cual implica que los alumnos utilizan ésta ‘casi siempre’ presentando las puntuaciones de todos ellos una cierta variabilidad respecto a la media. Cabe destacar que el resto de estrategias de control presentan puntuaciones medias bastante similares (supervisión $\bar{x}= 3,69$ y $\sigma = 0,72$; revisión $\bar{x}= 3,35$ y $\sigma = 0,52$) siendo el uso de todas estas estrategias semejante.

En el ámbito lingüístico y social la puntuación media obtenida por las respuestas dadas es un poco más elevada ($\bar{x}= 3,77$) con una desviación típica de 0,75 por lo que los alumnos en general usan estas estrategias de control ‘casi siempre’.

De manera más concreta, la estrategia de control con mayor puntuación dentro de este ámbito es la estrategia de planificación con una media de 4,02 y una desviación típica de 0,79, aunque hay que señalar que en la estrategia de supervisión los alumnos obtienen puntuaciones similares ($\bar{x}= 3,98$; $\sigma = 0,83$).

ECE					
Ámbito Científico-Tecnológico					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Total	7	2,76	4,46	3,61	,61
Supervisión	7	2,67	4,67	3,69	,72
Planificación	7	2,86	4,71	3,77	,75
Revisión	7	2,75	4,00	3,36	,52
Ámbito Lingüístico y Social					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Total	7	2,91	4,73	3,77	,75
Supervisión	7	2,83	5,00	3,98	,83
Planificación	7	3,14	5,00	4,02	,79
Revisión	7	2,50	4,50	3,32	,76
Primera Lengua Extranjera (Inglés)					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Total	7	2,83	4,20	3,56	,52
Supervisión	7	2,50	4,17	3,59	,58
Planificación	7	3,00	4,43	3,59	,62
Revisión	7	2,75	4,25	3,50	,54
N válido (según lista)	7				

Tabla 3. Estadísticos descriptivos obtenidos en el ECE para cada materia instrumental

Por último, en la primera lengua extranjera, los alumnos han obtenido una puntuación media de 3,56, con una desviación típica de 0,52, por lo que aunque también presentan estrategias de control en el estudio, su uso oscila entre ‘algunas veces’ y ‘casi siempre’, siendo sus respuestas bastante coincidentes.

En concreto, en esta asignatura las puntuaciones medias obtenidas para los tres tipos de estrategias de control son bastante similares como se puede observar en la Tabla 3, lo cual quiere decir que el uso de estas estrategias es habitual en estos alumnos de manera general, pues suelen utilizarlas entre ‘algunas veces’ y ‘casi siempre’, según la información que nos aporta el cuestionario.

5.1.4. Aprendizaje Autorregulado

Considerando que el AA está explicado por las tres variables estudiadas (Metas Académicas, Estrategias de Aprendizaje y Estrategias de Control), teniendo cada una de ellas el mismo peso, hemos pasado a analizar el nivel de autorregulación del aprendizaje que presentan estos alumnos a partir del cálculo de la media de las puntuaciones obtenidas en cada una de estas tres variables.

De este modo podemos observar que el AA de estos alumnos en el ámbito científico-tecnológico no es demasiado elevado ya que la media obtenida es de 3,43. Es decir, estos alumnos presentan un AA bastante limitado, presentando algunas diferencias a la hora de autorregular su aprendizaje en esta materia. En cuanto al ámbito lingüístico y social, observamos que este AA es un poco más elevado ($\bar{x} = 3,64$), en otras palabras, estos alumnos presentan estrategias y metas que les permiten regularse adecuadamente en el aprendizaje de los contenidos relativos a esta materia. Por último, en inglés estos alumnos presentan un AA menor que en el resto de materias pues la media obtenida es de 3,39, por lo que en esta materia los alumnos presentan mayores dificultades para regular su aprendizaje de manera general.

	Media	Desviación Típica
AA Ámbito Científico-Tecnológico	3,43	0,93
AA Ámbito Lingüístico y Social	3,64	0,90
AA Inglés	3,39	0,75

Tabla 4. Estadísticos descriptivos relativos al Aprendizaje Autorregulado

5.2. Estudio de casos

A continuación vamos a analizar de manera pormenorizada las características y resultados presentados por cada uno de los alumnos objeto de la investigación.

Alumno 1

Alumna de 15 años de edad que ha repetido el tercer curso de Educación Secundaria y ha iniciado este año el PDC porque según sus palabras “le cuesta estudiar”, a lo que se suma la práctica de un deporte que le supone una implicación temporal elevada. Esta alumna no considera que las clases sean aburridas sino más bien complicadas y mantiene una planificación semanal para poder estudiar a diario y no perder el poco tiempo que tiene, aunque según nos cuenta se distrae muchas veces estudiando en casa. No le gusta estudiar porque considera que algunas asignaturas no son de su interés pero lo hace porque es obligatorio.

Según observamos tras la aplicación del CEMA-II, esta alumna presenta una orientación a metas múltiples de manera que cuando estudia principalmente lo hace por obtener valoración social ($\bar{x}= 4,71$), por implicación para la mejora ($\bar{x}= 4,50$), por tener un futuro digno ($\bar{x}= 4,40$), por adquirir competencias y control ($\bar{x}= 4,29$) y, por último, por implicación por defensa ($\bar{x}= 3,83$). Es decir esta estudiante presenta unas metas orientadas básicamente a la valoración social y la obtención de logros.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje (ECAE), en el ámbito científico-tecnológico utiliza todas de manera habitual a excepción de la organización ($\bar{x}= 3,67$) lo cual se refleja en un rendimiento de 7 en el segundo trimestre, por lo que podemos observar que el uso de estas estrategias de selección, elaboración y memorización le supone obtener una buena puntuación media. En el ámbito lingüístico y social, la estrategia fundamental utilizada por la alumna es la memorización ($\bar{x}= 5,00$), seguida de la elaboración ($\bar{x}=4,75$), estrategias ambas que le ayudan a obtener un rendimiento de 9 en esta asignatura. Por último en inglés, la utilización general de este tipo de estrategias es más baja, destacando principalmente la memorización ($\bar{x}= 4,00$). Este escaso uso de estrategias de aprendizaje puede verse reflejado en parte en un rendimiento más limitado por parte de la alumna (5), por lo que puede existir una relación entre estas variables.

En relación con las estrategias de control (ECE) en el estudio, la alumna hace uso de la supervisión ($\bar{x}= 4,00$) y la planificación ($\bar{x}= 4,00$) en el estudio del ámbito científico-tecnológico, quedando la revisión un poco más limitada ($\bar{x}=3,50$). En el ámbito lingüístico y social, vuelve a ser la supervisión ($\bar{x}= 4,50$) la estrategia más utilizada por la alumna mientras que la estrategia de revisión ($\bar{x}= 2,75$) apenas se utiliza, lo cual

parece no estar influyendo demasiado en su rendimiento. Por último, en inglés el uso de las estrategias de supervisión ($\bar{x}= 4$) y revisión ($\bar{x}= 4,25$) es muy elevado mientras que la planificación no es una estrategia utilizada en esta asignatura lo cual unido a la falta de uso de estrategias de aprendizaje puede explicar en cierto modo el rendimiento más bajo de la alumna.

De este modo, asumiendo que cada una de las variables estudiadas tiene el mismo peso en el AA, observamos que esta alumna presenta un AA en el ámbito científico-tecnológico elevado ($\bar{x}= 3,89$), al igual que en el ámbito lingüístico y social ($\bar{x}= 4,00$), mientras que en inglés su AA es más moderado ($\bar{x}= 3,71$).

Estos datos nos permiten ver que en aquellas materias en que la alumna presenta un AA mayor, su rendimiento es más elevado por lo que la relación entre ambas variables sería positiva y relevante. Si miramos de manera concreta en cada una de las variables que componen este AA, observamos que la elevada puntuación en metas académicas presentada por la alumna puede relacionarse positivamente con el rendimiento obtenido en los ámbitos científico-tecnológico y lingüístico y social, pero no ocurre lo mismo con inglés. En cuanto a las puntuaciones obtenidas en el CECAE, podemos observar que en las materias en las que ha obtenido un mayor rendimiento, las puntuaciones son mayores de manera que el uso de estrategias de aprendizaje estaría relacionado positivamente con un mejor rendimiento, aunque en el caso de la materia de inglés esta relación sería más limitada. Por último, en relación a las ECE observamos un patrón totalmente diferente ya que las puntuaciones en estas estrategias son mayores en las asignaturas en las que el rendimiento es menor, por lo que esta relación sería negativa. Cabe destacar que en general las puntuaciones obtenidas en este tipo de estrategias son menores que en el resto de variables.

Alumno 2

Alumno de 15 años de edad que tuvo que repetir el último curso de Educación Primaria y que ha iniciado el PDC este curso escolar porque tenía dificultades para entender los conceptos de las diferentes materias. El alumno cuenta con una planificación semanal del trabajo a realizar y acude a una academia de refuerzo del estudio para aprovechar el tiempo. En clase encuentra muchas dificultades para seguir la materia y en casa se aburre y distrae mucho de manera que no le gusta demasiado estudiar por estas dificultades pero lo hace para poder trabajar en lo que le gusta, la informática.

Según observamos, este alumno presenta una orientación a metas múltiples de manera que estudia principalmente para obtener valoración social ($\bar{x}= 5,00$), conseguir un futuro digno ($\bar{x}= 4,40$), por implicación por defensa ($\bar{x}= 4,33$), para evitar el castigo ($\bar{x}= 4,20$) y para mejorar ($\bar{x}= 4,40$), es decir, sus metas se resumen principalmente en la consecución de valoración social y recompensas.

En cuanto a las ECAE, en el ámbito científico-tecnológico el alumno hace un uso bastante moderado de las mismas, siendo la elaboración la estrategia más utilizada ($\bar{x}= 3,75$), lo cual puede explicar en cierta medida el rendimiento tan bajo del mismo en la asignatura (3). En el ámbito lingüístico y social, las estrategias más utilizadas son la selección ($\bar{x}= 4,22$) y la organización ($\bar{x}= 3,83$), sin embargo el uso del resto de estrategias es bastante moderado, pese a ser fundamentales en esta asignatura por lo que esto puede explicar en cierto modo el rendimiento obtenido por el alumno (3). Por último en la asignatura de inglés el alumno hace un uso más frecuente de tres estrategias: selección ($\bar{x}= 4,56$), elaboración ($\bar{x}= 4,25$) y memorización ($\bar{x}= 4,33$). En este caso podemos observar que el rendimiento del alumno es bajo (3) pese a un uso más o menos adecuado de estas estrategias de aprendizaje así que pueden estar entrando en juego otras variables no medidas en este trabajo.

Respecto a las ECE, el alumno hace un uso bastante frecuente de la estrategia de planificación ($\bar{x}= 4,71$) en el ámbito científico-tecnológico, siendo el resto de estrategias menos usadas por lo que éstas no están favoreciendo su rendimiento. En el ámbito lingüístico y social el uso de estas estrategias es también habitual pues obtiene una puntuación media de 4 en supervisión, de 4,57 en planificación y de 3,75 en revisión, por lo que tampoco parecen estar incidiendo en su rendimiento. Por último, en inglés las puntuaciones obtenidas son también elevadas: supervisión con una media de 4,17, planificación con 4,43 y revisión con 4,00, de modo que tampoco se observa una influencia directa de las mismas sobre el rendimiento del alumno.

Partiendo de todos estos datos, podemos observar que el AA del alumno tanto en el ámbito lingüístico y social ($\bar{x}= 3,96$) como en inglés ($\bar{x}= 4,09$) es elevado, mientras que en el ámbito científico-tecnológico es más limitado ($\bar{x}= 3,72$).

Esta información nos permite observar que pese a que el alumno presenta un rendimiento bastante bajo en todas las materias evaluadas, su AA es, en términos generales, bastante elevado por lo que en este caso no podemos ver una relación

positiva entre éste y los resultados obtenidos por el alumno. De manera más concreta observamos que la puntuación obtenida en el CEMA-II es bastante elevada con un planteamiento múltiple de metas, pero esto no parece influir de manera directa en el aprendizaje del alumno. En cuanto a las ECAE, el estudiante presenta resultados bastante elevados en el ámbito lingüístico y social y en inglés, lo cual no se refleja en su rendimiento, y en el caso del ámbito científico-tecnológico, estas estrategias son menos utilizadas lo cual puede estar influyendo en los resultados obtenidos en esta materia. Por último, en relación con las ECE, observamos que las puntuaciones en el uso de estas estrategias es bastante elevado por lo que la relación con el rendimiento es negativa.

Alumno 3

Alumno de 15 años de edad que tuvo que repetir el primer curso de Educación Secundaria y comenzó en este curso el PDC porque según sus palabras “no me esforzaba en las asignaturas” y porque considera que se distrae mucho tanto en clase como en casa. Cuenta con una planificación semanal para aprovechar el tiempo de estudio pero no le gusta estudiar y si lo hace es para tener un mejor futuro laboral.

Según observamos, este alumno presenta una orientación a metas múltiples de manera que estudia principalmente con la finalidad de tener un futuro digno ($\bar{x}= 4,20$), evitar el castigo ($\bar{x}= 4,20$), mejorar ($\bar{x}= 4,00$) y ser valorado socialmente ($\bar{x}= 4,00$), por lo que principalmente trabaja para ser valorado y obtener logros y recompensas.

En relación a las ECAE, la estrategia más utilizada en el ámbito científico-tecnológico es la de elaboración ($\bar{x}= 3,75$), pero en general el uso de este tipo de estrategias no es muy frecuente lo cual puede relacionarse directamente con el rendimiento conseguido (2). En el ámbito lingüístico y social, el uso de estas estrategias es bastante moderado destacando las de selección ($\bar{x}= 3,89$) y elaboración ($\bar{x}= 3,75$) como estrategias usadas en mayor medida, aunque este uso no se ve reflejado en el rendimiento medio de la asignatura que es de 5. Por último, en inglés la estrategia de memorización es la más utilizada por el alumno ($\bar{x}= 4,33$) siendo el uso del resto muy limitado, lo cual puede relacionarse con el rendimiento de 4 obtenido en la asignatura.

En lo relativo a las ECE, podemos observar en la Tabla 6 que en el ámbito científico-tecnológico el uso de todas ellas es escaso lo cual puede estar influyendo en el rendimiento. En el ámbito lingüístico y social, la utilización de estas estrategias también

es limitada pues la estrategia más usada es la planificación ($\bar{x}= 3,57$) mientras que el resto son empleadas con menor frecuencia, lo que también puede reflejar en cierta medida el rendimiento obtenido por el alumno. Por último, en inglés la estrategia de control más utilizada es la planificación ($\bar{x}= 3,71$), mientras que la supervisión ($\bar{x}= 3,33$) y la revisión ($\bar{x}= 3,25$) son usadas con menor frecuencia, pudiendo influir este uso en el rendimiento en la asignatura.

Así, observando estos datos y asumiendo un peso similar de cada una de estas variables en el AA, podemos observar que éste en todas las materias es medio, tal y como se observa en la Tabla 6.

Todos estos datos nos permiten observar que el AA medio que presenta el alumno parece corresponderse con el rendimiento obtenido en el ámbito lingüístico y social y, quizás, en inglés, ya que son rendimientos bastante limitados de manera que la falta de un AA puede estar influyendo en los resultados. Sin embargo, en el caso del ámbito científico-tecnológico este AA es el más bajo de las tres materias pero no lo es tanto como para obtener un rendimiento tan bajo, de modo que no podemos establecer una relación entre ambas variables en este caso concreto. De manera particular, observamos que la puntuación obtenida por el alumno en el CEMA-II puede estar relacionada con los resultados obtenidos en inglés y en el ámbito lingüístico y social ya que presenta un nivel medio en el planteamiento de metas, sin embargo en el ámbito científico-tecnológico esta relación no podría establecerse. En cuanto a las ECAE, observamos el mismo patrón de relaciones ya que las puntuaciones obtenidas en general son medias lo cual puede relacionar con todas las materias a excepción del ámbito científico-tecnológico. Por último, en relación con las ECE, observamos un patrón muy similar destacando que en este caso en el ámbito científico-tecnológico la puntuación obtenida en estas estrategias es más baja, lo cual puede relacionarse con el rendimiento en el mismo.

Alumno 4

Alumno de 16 años de edad que repitió el primer curso de Educación Secundaria y comenzó el PDC este curso por consejo de los profesores. Este alumno no presenta una planificación de estudios y considera que el problema principal que tiene con los estudios es que se aburre y se distrae mucho, de hecho refiere que no le gusta demasiado estudiar pero que lo hace “por ser algo en el futuro”.

Según podemos observar en los datos de este alumno, su orientación principal a la hora de estudiar es la consecución de un futuro digno ($\bar{x}= 4,80$) mientras que el resto de metas no son consideradas por el mismo, sobre todo aquellas relativas a la evitación por defensa y la implicación por defensa.

Respecto a las ECAE, podemos observar que su uso en el ámbito científico-tecnológico es muy limitado pues la más utilizada es la selección con una puntuación media de $\bar{x}= 2,00$, sin embargo el rendimiento académico del alumno es de 6 por lo que el uso de las mismas podría favorecer un mejor resultado. En el ámbito lingüístico y social, el empleo de estrategias de aprendizaje es también bastante pobre siendo la estrategia de selección con una puntuación media de 3,33 la más utilizada de nuevo mientras que el resto se usa con baja frecuencia. Esto puede verse reflejado en la nota obtenida por el alumno (6) que aunque implica un aprobado puede ser bastante mejor. Por último en inglés el uso de estrategias es más elevado pero no siendo las puntuaciones demasiado altas pues la estrategia de selección presenta una puntuación media de 2,89 pese a ser la más empleada, lo cual podemos decir de nuevo que se ve reflejado en el rendimiento ajustado del alumno, el cual podría verse favorecido con un uso más adecuado de estas estrategias.

En lo relativo a las ECE, en el ámbito científico-tecnológico su uso es moderado siendo la planificación la que obtiene una mayor puntuación ($\bar{x}= 2,86$), lo cual puede estar relacionado con el rendimiento obtenido. En el ámbito lingüístico y social el uso de estas estrategias es igualmente medio habiendo un mayor uso de las estrategias de planificación ($\bar{x}= 3,14$), siendo el resto usadas de un modo poco frecuente. Por último en la asignatura de inglés las estrategias son utilizadas del mismo modo que en el resto de las asignaturas, siendo la planificación ($\bar{x}= 3,00$) y la revisión ($\bar{x}= 3,00$) las estrategias más utilizadas. Al igual que los otros dos ámbitos, el escaso uso de las mismas puede estar haciendo que el rendimiento del alumno no sea mayor.

Estos datos, más bien bajos, obtenidos en cada una de las variables se reflejan en el AA del alumno el cual es bastante limitado en el ámbito científico-tecnológico ($\bar{x}= 2.21$) y medio-bajo en el resto.

Toda esta información nos permite observar que el AA que presenta este alumno se relaciona levemente con el rendimiento obtenido por el mismo ya que aunque los resultados que presenta en las tres materias no son muy elevados, aprueba las mismas, y

en cambio en AA que presenta es bastante bajo. De manera más concreta, este alumno presenta una puntuación media en el CEMA-II bastante baja debido a que éste únicamente se plantea una meta concreta, siendo las puntuaciones del resto muy bajas. Esta puntuación no se relaciona demasiado con el rendimiento obtenido, aunque podemos recoger de esta información que quizás el planteamiento único de metas que hace este alumno se relacione de manera positiva con un buen rendimiento. En cuanto a las ECAE, podemos observar que las puntuaciones en todas las materias son bastante bajas, destacando que en el ámbito científico-tecnológico presenta la menor puntuación, lo cual no parece estar directamente relacionado con el rendimiento obtenido. Por último, en lo que se refiere a las ECE, las puntuaciones obtenidas son un poco más elevadas, por lo que podríamos observar una relación positiva entre el uso de estas estrategias y el rendimiento obtenido por el alumno.

Alumno 5

Alumna de 16 años de edad que ha repetido en dos ocasiones en Educación Secundaria y que inicia el PDC para evitar un nuevo fracaso y la consiguiente salida de este ciclo educativo. Esta alumna no presenta una planificación del estudio y según refiere no tiene dificultades con las asignaturas aunque se suele aburrir tanto en clase como en casa y, de hecho, le gusta estudiar cuando esto implica aprender cosas interesantes, por lo que básicamente estudia por conseguir un futuro digno.

De este modo, podemos observar que esta alumna presenta una orientación a metas múltiples ya que estudia porque quiere mejorar ($\bar{x}= 5,00$), por implicación por defensa ($\bar{x}= 4,83$), para evitar el castigo ($\bar{x}= 4,80$) y para ser valorada socialmente ($\bar{x}= 4,71$) aunque las puntuaciones para el resto de metas son relativamente elevadas.

En relación a las ECAE, podemos observar que en el ámbito científico-tecnológico hace un uso elevado de la mayoría de ellas pues presenta puntuaciones medias de 5,00 en memorización, de 4,25 en elaboración y de 4,22 en selección, siendo la estrategia de organización la menos utilizada, lo cual puede explicar en cierta medida el rendimiento de 6 obtenido por la alumna. En el ámbito lingüístico y social las puntuaciones obtenidas en todas las estrategias son elevadas como se observa en la Tabla 6, lo cual se relaciona con la puntuación de 8 alcanzada en la asignatura. Por último, en inglés el empleo de estas estrategias es moderado siendo la estrategia más utilizada la memorización ($\bar{x}= 4,00$) y la menos usada la organización ($\bar{x}= 2,67$). Este uso de las

estrategias de aprendizaje puede influir en el rendimiento de 4 conseguido por la alumna.

En cuanto a las ECE, en el ámbito científico-tecnológico su empleo es bastante elevado pues podemos ver puntuaciones medias de 4,71 en planificación, de 4,67 en supervisión y de 4,00 en revisión, lo cual no se relaciona demasiado con el rendimiento alcanzado. En el ámbito lingüístico y social el uso de estas estrategias es aún más frecuente con puntuaciones medias de 5,00 en supervisión y planificación y de 4,00 en revisión, lo cual parece verse reflejado en cierto modo en el rendimiento. Por último, en inglés la utilización de estas estrategias es más limitada siendo la planificación la más empleada ($\bar{x}=4,43$) pudiendo esto explicar el bajo rendimiento de la alumna.

Partiendo de todos estos datos, observamos que esta alumna presenta un AA explicado por estas variables bastante elevado, tal y como podemos observar en los datos expuestos en la Tabla 6.

Estos datos nos permiten observar que a mayor rendimiento que presenta la alumna en las tres materias, su AA también es mayor por lo que podríamos ver reflejada una relación positiva entre ambas variables. Sin embargo, cabe destacar que aunque en inglés la alumna presenta un AA menor, la puntuación del mismo es bastante elevada lo cual no se corresponde con el rendimiento obtenido en la materia. De manera más concreta, observando la puntuación obtenida en el CEMA-II, podemos ver que ésta es bastante alta, planteándose múltiples metas, lo cual puede estar relacionado con el buen rendimiento obtenido en el ámbito lingüístico y social, siendo esta relación más limitada en las otras materias. En cuanto a las ECAE, observamos que la alumna hace un uso mayor de las mismas en el ámbito lingüístico y social, en el que ha obtenido un mayor rendimiento y que el uso en las otras dos materias es menor, lo cual parece relacionarse también con el rendimiento obtenido, aunque de nuevo tenemos que destacar que el uso de estas estrategias en inglés parece no estar demasiado relacionado con los resultados obtenidos. Por último, en cuanto a las ECE, observamos el mismo patrón que en las ECAE, la alumna presenta una mayor puntuación cuanto mayor es su rendimiento pero en la materia de inglés en la que el rendimiento es bajo, el uso de estas estrategias es bastante elevado por lo que la relación entre ambas variables no estaría definida.

Alumno 6

Alumno de 15 años de edad que tuvo que repetir el segundo curso de Educación Secundaria y que comenzó el PDC este curso académico ya que según indica no estudia suficiente. Se trata de un alumno que no tiene una planificación de estudios elaborada y que refiere no tener dificultades en las asignaturas, pero no le gusta estudiar y desconoce la verdadera razón por la que lo hace.

Esto se refleja en las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de metas académicas, pues no presenta una orientación a ninguna meta definida ya que la mayor puntuación media es de 3,00 en la evitación de castigos mientras que el resto de metas apenas son valoradas.

En cuanto a las ECAE, en el ámbito científico-tecnológico hace un uso moderado de la selección ($\bar{x}= 3,22$) mientras que el resto de estrategias apenas son utilizadas lo cual puede estar relacionado con el rendimiento de 3 que obtiene en la asignatura. En el ámbito lingüístico y social presenta el mismo patrón de uso, destacando la escasa utilización de la memorización ($\bar{x}= 1,67$) de manera que esto puede explicar en gran medida el tan bajo rendimiento de 2. Por último en inglés hay que destacar que el empleo de estas estrategias es tremendamente bajo destacando que las estrategias de organización y memorización no son utilizadas y el rendimiento en la asignatura es al igual muy bajo (2).

Respecto a las ECE, en el ámbito científico-tecnológico su uso es medio siendo la revisión ($\bar{x}= 3,25$) la más utilizada. En el ámbito lingüístico y social el empleo es muy similar siendo en este caso la supervisión ($\bar{x}= 3,33$) la más usada. Por último, en inglés se mantiene este patrón de puntuaciones, destacando la supervisión como estrategia clave ($\bar{x}= 3,33$). De este modo podemos ver que el uso tan limitado de estas estrategias puede estar influyendo considerablemente en el rendimiento tan bajo que presenta el alumno en estas materias.

De este modo, dadas las puntuaciones obtenidas en las distintas variables integrantes del AA, este alumno presenta unas puntuaciones bastante bajas en autorregulación en el aprendizaje de cada una de las asignaturas pues su puntuación media más alta es de 2,40 en el ámbito lingüístico y social.

Estos datos nos permiten observar que el AA bajo que presenta este alumno se relaciona de manera positiva con el rendimiento obtenido en cada una de las materias. De manera particular podemos ver que la puntuación media obtenida en el CEMA-II es muy baja ya que este alumno no se plantea ningún tipo de metas, lo cual también se refleja en su rendimiento. En cuanto las ECAE, podemos ver que en general las puntuaciones son bajas, de modo que este alumno no usa habitualmente estas estrategias, lo cual puede relacionarse con los bajos resultados obtenidos en cada una de las materias. Por último, en relación con las ECE, podemos observar que las puntuaciones en las tres materias son más elevadas, es decir, este alumno hace algunas veces uso de estas estrategias pero esto no parece estar relacionado con el rendimiento obtenido, por lo que no podríamos establecer una relación positiva entre ambas variables.

Alumno 7

Alumna de 16 años de edad que ha repetido el último curso de Educación Primaria y el primero de Educación Secundaria, entrando a formar parte del PDC este curso académico porque le podría resultar más fácil la superación de las asignaturas. Esta alumna refiere tener solamente dificultades puntuales en algunas asignaturas, no teniendo una planificación para el estudio de las mismas y siendo la distracción el principal problema para ella. Refiere que estudiar sólo le gusta algunas veces que puede ver cosas interesantes y que si estudia es porque debe hacerlo para tener un buen futuro.

Podemos observar que esta alumna presenta metas múltiples ya que obtiene puntuaciones altas en más de una orientación diferente. Así, las principales metas son la consecución de un futuro digno ($\bar{x}= 5,00$), la valoración social ($\bar{x}= 4,86$), la competencia y el control ($\bar{x}= 4,71$), la implicación para la mejora ($\bar{x}= 4,50$), la implicación por defensa ($\bar{x}= 4,17$) y la evitación por castigo ($\bar{x}= 4,00$). De este modo, esta alumna se orienta principalmente por la valoración social, la obtención de logros y en cierto modo, por aprender.

En relación con las ECAE, en el ámbito científico-tecnológico las puntuaciones son bastante elevadas de modo que las estrategias de memorización ($\bar{x}= 4,67$) y de elaboración ($\bar{x}= 4,00$) son las más utilizadas, sin embargo el rendimiento es bajo (4) lo cual puede estar explicado por el uso inadecuado de éstas. En el ámbito lingüístico y social el empleo de las estrategias es elevado pues todas las puntuaciones están por encima de 4 como vemos en la Tabla 6, pero el rendimiento de la alumna no es

demasiado alto (6) por lo que otras variables pueden estar en juego. Por último, en inglés la utilización es más baja de manera que la memorización es la estrategia más empleada con una puntuación media de 4,67 mientras que el resto de estrategias no son demasiado utilizadas, viéndose esto reflejado en parte en el rendimiento (1).

En cuanto a las ECE, en el ámbito científico-tecnológico son bastante usadas siendo la planificación la que presenta una puntuación más baja ($\bar{x}= 3,71$). En el ámbito lingüístico y social estas estrategias son muy utilizadas siendo sus puntuaciones medias de 4,83 en supervisión, de 4,86 en planificación y de 4,50 en revisión por lo que habría que determinar la relación de estas estrategias con el rendimiento obtenido. Por último, en la asignatura de inglés estas estrategias no son demasiado empleadas al igual que ocurría con las estrategias de aprendizaje, lo cual puede estar influyendo en el bajo rendimiento en la asignatura.

Partiendo de todos estos datos, podemos observar que esta alumna presenta un AA bastante elevado en los ámbitos científico tecnológico ($\bar{x}= 4,12$) y lingüístico y social ($\bar{x}= 4,62$), mientras que en inglés es más moderado ($\bar{x}= 3,79$).

Estos datos nos muestran que un AA elevado no parece estar relacionado con un rendimiento elevado en este caso particular ya que los resultados de esta alumna son bastante limitados. Sin embargo hay que destacar que cuanto mayor es el AA que presenta, mayor es la puntuación obtenida en la materia. De manera más concreta, esta alumna presenta una puntuación media en el CEMA-II bastante alta, lo cual no parece relacionarse directamente con el rendimiento. En cuanto a las ECAE, la alumna presenta puntuaciones más elevadas en las materias que tiene mayor puntuación lo cual indica una relación positiva entre ambas variables, pero hay que destacar que el uso de estas estrategias es bastante elevado en los ámbitos científico-tecnológico y lingüístico y social, pero su rendimiento no lo es tanto, por lo que esta relación no sería demasiado consistente. Por último, en relación a las ECE, observamos el mismo patrón, las puntuaciones son más elevadas en aquellas materias con mejor rendimiento pero el uso de estas estrategias es bastante alto lo cual no se refleja en las puntuaciones obtenidas.

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
CEMA							
Total	3,84	3,96	3,45	2,19	4,32	1,74	4,27
Valor. Social	4,71	5,00	4,00	2,57	4,71	2,00	4,86
Competencia	4,29	3,86	3,29	2,86	4,29	2,14	4,71
Impl. Defensa	3,83	4,33	3,33	1,17	4,83	1,17	4,17
Futuro Digno	4,40	4,40	4,20	4,80	3,80	1,60	5,00
Evit. castigo	3,00	4,20	4,20	1,60	4,80	3,00	4,00
Evit. Defensa	2,29	2,86	2,29	1,00	3,14	1,00	3,29
Interés	3,67	3,00	2,33	2,00	4,00	1,00	3,67
Impl. Mejora	4,50	4,00	4,00	1,50	5,00	2,00	4,50
CECAE							
Ámbito Científico –Tecnológico							
Total	4,01	3,27	3,44	1,69	4,20	2,33	4,06
Selección	3,78	3,67	3,33	2,00	4,22	3,22	3,89
Organización	3,67	2,67	3,33	1,33	3,33	2,50	3,67
Elaboración	4,25	3,75	3,75	1,75	4,25	2,25	4,00
Memorización	4,33	3,00	3,33	1,67	5,00	1,33	4,67
Ámbito Lingüístico y Social							
Total	4,47	3,81	3,62	2,48	4,69	2,46	4,86
Selección	4,44	4,22	3,89	3,33	4,67	3,33	4,78
Organización	3,67	3,83	3,50	2,17	4,33	1,83	4,67
Elaboración	4,75	3,50	3,75	1,75	4,75	3,00	5,00
Memorización	5,00	3,67	3,33	2,67	5,00	1,67	5,00
Primera Lengua Extranjera (Inglés)							
Total	3,40	4,12	3,68	2,37	3,49	1,76	3,60
Selección	3,33	4,56	3,56	2,89	3,56	2,56	3,33
Organización	3,00	3,33	3,33	2,17	2,67	1,00	3,17
Elaboración	3,25	4,25	3,50	1,75	3,75	2,50	3,25
Memorización	4,00	4,33	4,33	2,67	4,00	1,00	4,67
ECE							
Ámbito Científico –Tecnológico							
Total	3,83	3,93	3,17	2,76	4,46	3,08	4,02
Supervisión	4,00	3,83	3,33	2,67	4,67	3,00	4,33
Planificación	4,00	4,71	3,43	2,86	4,71	3,00	3,71
Revisión	3,50	3,25	2,75	2,75	4,00	3,25	4,00
Ámbito Lingüístico y Social							
Total	3,70	4,11	3,30	2,91	4,67	2,99	4,73
Supervisión	4,50	4,00	3,33	2,83	5,00	3,33	4,83
Planificación	3,86	4,57	3,57	3,14	5,00	3,14	4,86
Revisión	2,75	3,75	3,00	2,75	4,00	2,50	4,50
Primera Lengua Extranjera (Inglés)							
Total	3,89	4,20	3,43	2,83	4,06	3,03	3,49
Supervisión	4,00	4,17	3,33	2,50	4,00	3,33	3,83
Planificación	3,43	4,43	3,71	3,00	4,43	3,00	3,14
Revisión	4,25	4,00	3,25	3,00	3,75	2,75	3,50
Aprendizaje Autorregulado							
Ámb. C-T	3,89	3,72	3,35	2,21	4,33	2,38	4,12
Ámb. L-S	4,00	3,96	3,46	2,52	4,56	2,40	4,62
Inglés	3,71	4,09	3,52	2,46	3,96	2,18	3,79
Rendimiento Académico							
Ámb. C-T	7	3	2	6	6	3	4
Ámb. L-S	9	3	5	6	8	2	6
Inglés	5	4	4	5	4	2	1

Tabla 6. Puntuaciones medias obtenidas por cada sujeto en CEMA, CECAE y ECE

Tras analizar los datos aportados por cada uno de los alumnos y partiendo de nuestra idea de que la presentación de un aprendizaje autorregulado siempre va a influir positivamente en el rendimiento académico, hemos decidido analizar algunas diferencias presentadas entre los sujetos y que aportan datos interesantes de cara a futuras investigaciones.

Alumno 1 – Alumno 7 en Ámbito Científico-Tecnológico

Podemos observar que estos dos alumnos presentan un AA relativamente elevado y similar mientras que su rendimiento académico es bastante diferente ya que el alumno 1 obtiene un 7, mientras que el alumno 7 con un AA un poco mayor obtiene un 4. Analizando ambos casos de manera pormenorizada podemos ver que ambos alumnos presentan orientación múltiple a metas, de modo que el alumno 7 presenta puntuaciones mayores que el 1 en todas las metas a excepción de las orientadas a interés e implicación para mejora que obtienen las mismas puntuaciones. Respecto a las ECAE, ambos alumnos obtienen puntuaciones similares cabiendo destacar que el alumno 1 tiene una mayor puntuación en la estrategia de elaboración mientras que en el resto, es el alumno 7 quien obtiene mayores puntuaciones, de modo que quizás esta estrategia pueda ser importante en el desempeño de esta asignatura. Por último, en lo relativo a las ECE, el alumno 1 presenta una puntuación más elevada en planificación mientras que en el resto de estrategias el alumno 7 le supera, lo cual de nuevo hace pensar en la importancia de esta estrategia.

Junto a esto, observando las respuestas aportadas por cada uno de estos alumnos, podemos ver que el alumno 7 refiere presentar dificultades a la hora de entender los contenidos de este ámbito mientras que el alumno 1 explica que a veces le surgen algunas dudas pero que pregunta y las resuelve. Ambos alumnos refieren que en este ámbito se dedican a realizar ejercicios para aprender los contenidos, aunque el alumno 1 también realiza esquemas sobre los mismos, lo cual puede estar determinando en cierta medida la diferencia en el rendimiento de ambos.

Alumno 1 – Alumno 5 en Ámbito Lingüístico y Social

El alumno 1 presenta un mejor rendimiento que el alumno 5 pese a que su AA es menor al de éste. De manera más concreta podemos observar que el alumno 5 tiene una mayor orientación a metas, obteniendo mayores puntuaciones en todos los factores a excepción

de tres de ellos, lo cual indica una fuerte dispersión. En cuanto a las ECAE, observamos que el alumno 5 tiene mayores puntuaciones en todas las estrategias, habiendo una mayor diferencia en la estrategia de organización que en el alumno 1 es bastante baja, por lo que quizás no sea demasiado necesaria en esta asignatura. Por último, en referencia a las ECE, se observa que el alumno 5 presenta puntuaciones muy altas mientras que el alumno 1 presenta una menor puntuación en la estrategia de revisión.

Junto a esto, observamos que en las respuestas dadas acerca del modo en que estudian los alumnos en este ámbito, ambos realizan resúmenes pero el alumno 1 hace uso de la memorización de los mismos mientras que el alumno 5 no hace referencia al uso de la misma. Además, el alumno 1 dice no tener dudas en esta materia de manera habitual, mientras que el alumno 5 comenta que a veces no sabe hacer algunas cosas.

Alumno 2 – Alumno 6 en Ámbito Lingüístico y Social

El alumno 2 presenta una nota bastante baja en esta materia, sin embargo tiene un AA relativamente alto mientras que el alumno 6 con un rendimiento similar tiene un AA muy bajo. En relación a las metas académicas, el alumno 2 tiene una mayor puntuación pues se orienta a todas las metas excepto a la evitación por defensa y el interés mientras que el alumno 6 tiene una muy baja orientación a metas. En cuanto a las ECAE, el alumno 2 presenta puntuaciones moderadas en elaboración y memorización, estrategias importantes en esta materia, y el alumno 6 presenta puntuaciones bajas en todas ellas. Por último en las ECE las puntuaciones son altas para el alumno 2 salvo en revisión mientras que en el alumno 6 las puntuaciones son medias.

Ambos alumnos muestran unas puntuaciones bastante bajas en este ámbito aunque según nos muestran en las preguntas abiertas que les expusimos, el alumno 2 hace resúmenes de los contenidos y se los estudia refiriendo presentar muchos problemas para memorizarlos. Sin embargo, el alumno 6 sólo utiliza la técnica del subrayado y nos explica que la dificultad que encuentra es que no puede aprenderse todo. Ante estas respuestas podemos encontrar que estos alumnos utilizan estrategias inadecuadas a la hora de estudiar esta materia así como serias dificultades para planificarse la misma, lo cual puede estar explicando el rendimiento obtenido por ambos.

Alumno 1 – Alumno 5 – Alumno 2 en Ámbito Lingüístico y Social

Con AA similares y altos, hay una gran diferencia en el rendimiento observado en estos alumnos. Observamos que el alumno 1 con mayor rendimiento, es el que tiene una menor puntuación en metas académicas pero las metas con mayor puntuación son las dirigidas a mejorar y adquirir competencias, las cuales en los otros alumnos no se dan. En cuanto a las ECAE, los alumnos 1 y 5 obtienen mayores puntuaciones en elaboración y memorización, las cuales son más bajas en el alumno 2. Por último, en las ECE los alumnos 2 y 5 tienen mayores puntuaciones en revisión, estrategia poco valorada por el alumno 1, sin embargo el resto de estrategias son más valoradas por parte de éste.

Junto a estos datos, observamos que las respuestas dadas por estos alumnos en las preguntas abiertas muestran que el alumno 1 que obtiene una mayor puntuación utiliza la memorización, la cual no es empleada por los otros dos alumnos. A esto tenemos que añadir que mientras que el alumno 1 no suele presentar dificultades con esta materia, los otros dos alumnos suelen tener problemas para memorizar y entender todo, de manera que estas características pueden estar determinando en cierto modo las diferencias encontradas en sus rendimientos.

Alumno 1 – Alumno 4 en Primera Lengua Extranjera (Inglés)

Ambos alumnos obtienen el mismo rendimiento pero mientras que el alumno 1 tiene un AA más bien alto, el alumno 4 presenta un AA limitado. Según podemos observar, el alumno 4 presenta únicamente una mayor puntuación en la obtención de un futuro digno como meta académica, mientras que el alumno 1 muestra mayor dispersión. En las ECAE, el alumno 1 presenta mayores puntuaciones en todas las estrategias pero la selección es en la que muestra menos diferencia con el alumno 4, por lo que puede ser importante en esta asignatura. Por último, en las ECE, las puntuaciones son mucho más elevadas por parte del alumno 1, salvo en planificación dado que la diferencia es menor.

Junto a esto, las respuestas dadas por los alumnos nos muestran que mientras que el alumno 1 hace resúmenes y ejercicios para entender la materia, el alumno 4 hace esquemas y los memoriza, de manera que observamos que estos alumnos muestran estrategias de estudio diferentes, pero que no aportan resultados demasiado buenos, por lo que quizás la combinación de todas ellas podría servir para mejorar sus rendimientos.

Además hay que destacar que ambos alumnos presentan dificultades de comprensión y refieren que no se les da bien la materia, lo cual puede estar influyendo en su motivación a la hora de hacer frente a los contenidos de la misma.

Alumno 6 – Alumno 7 en Primera Lengua Extranjera (Inglés)

Ambos alumnos obtienen notas bajas en la asignatura pero el alumno 7, que obtiene la puntuación menor, presenta un AA mayor. El alumno 6 no presenta una orientación a metas definida mientras que el alumno 7 muestra una multitud de metas. En cuanto a las ECAE, las diferencias son muy grandes entre ambos ya que el alumno 7 tiene puntuaciones bastante más altas que el 6, pero cabe destacar que éstas son moderadas. Por último, en las ECE, las puntuaciones son dispares pero hay que puntualizar que en general son puntuaciones medias-bajas.

A esto tenemos que añadir las respuestas dadas en las preguntas abiertas las cuales nos muestran que curiosamente ambos alumnos dicen no tener dificultades con la materia pese a sus rendimientos, y mientras que el alumno 6 refiere estudiar por pasos, el alumno 7 estudia mediante resúmenes, estrategias que no parecen ser adecuadas para aprender esta materia, o, al menos, son insuficientes.

Alumno 1 – Alumno 4 – Alumno 7 en Primera Lengua Extranjera (Inglés)

El alumno 7 tiene un mayor AA que los otros dos pero su rendimiento es el más bajo de los tres. Como se observa en la Tabla 3, el alumno 4 tiene una meta académica muy definida (Futuro Digno) mientras que los otros dos alumnos presentan metas múltiples. En las ECAE, observamos que en general las puntuaciones no son muy altas a excepción de las estrategias de memorización en los alumnos 1 y 7, lo cual puede decirnos que se trata de una estrategia poco adaptativa. En el alumno 4, aunque todas las puntuaciones son bajas, la que obtiene un mayor valor es la selección. Por último, en referencia a las ECE, podemos ver que los alumnos 1 y 7 puntúan bastante alto sobre todo en supervisión mientras que la menor diferencia de puntuaciones con respecto al alumno 4 se da en planificación.

Junto a estos datos, podemos observar que según las respuestas dadas en las preguntas abiertas del cuestionario, estos tres alumnos utilizan diferentes estrategias de estudio pero dado el rendimiento obtenido, estas estrategias no son adecuadas o no son suficientes para aprender adecuadamente la materia. A esto se suma que aunque

presenten dificultades, parecen no solicitar ayuda, lo cual también dificulta el aprendizaje de los contenidos. De este modo, una combinación de las diferentes estrategias presentadas por los alumnos así como la utilización en mayor medida de estrategias de control, podrían favorecer un mayor rendimiento en la materia.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones más relevantes de este trabajo de investigación se presentan en función del desglose de resultados expuestos en el apartado anterior y teniendo en cuenta los diferentes objetivos planteados.

De este modo, hemos de tener en todo momento presente que la finalidad de este trabajo es el análisis del aprendizaje autorregulado, abordado por otros autores (Fernández, Anaya y Suárez, 2012; Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Rosario, Cerezo y Muñoz-Cadavid, 2008; Rodríguez, 2009), en un grupo que presenta importantes limitaciones a nivel del rendimiento académico, como son, en este caso, los alumnos que forman parte de un PDC. La realización de este trabajo parte de la idea expuesta por estos autores, de que la existencia de un aprendizaje autorregulado en un alumno siempre va a favorecer la mejora del rendimiento del mismo, por lo que nuestro objetivo es conocer las características de estos alumnos a nivel de aprendizaje autorregulado para observar aquellas variables sobre las que se podría trabajar para poder mejorar el bajo rendimiento académico que presentan.

Tenemos que destacar que las características de este trabajo de investigación no favorecen la realización de un estudio de este calibre, ya que el tiempo de trabajo con el grupo objeto de estudio ha sido bastante limitado, a lo que se suma que la muestra a la que hemos tenido acceso es muy pequeña y, por tanto, no es representativa de las características presentes en los alumnos que forman parte de los PDC, lo cual también nos ha limitado a la hora de escoger las estrategias de recogida de datos así como la realización del análisis de los mismos. En cualquier caso, los resultados obtenidos en este trabajo nos pueden aportar pinceladas e ideas acerca de las características de este grupo, pero sería necesario un trabajo más amplio y con una muestra más representativa, que permita el uso de estrategias correlacionales de análisis de datos, para poder obtener resultados y conclusiones realistas que nos ayuden a trabajar con este tipo de alumnado.

Conscientes de esto, nuestro trabajo se ha centrado en el estudio de tres variables consideradas componentes del aprendizaje autorregulado: las metas académicas (MA), las estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio (ECAE) y las estrategias de control en el estudio (ECE), en un grupo de 7 alumnos del tercer curso de un PDC que presentan un rendimiento académico en las materias instrumentales bastante limitado.

En lo que respecta a las MA desarrolladas por los alumnos, hemos observado que de manera general éstos se plantean múltiples metas a la hora de estudiar, mostrando una gran variedad y abogando principalmente por la búsqueda de valoración social y consecución de logros o recompensas, mientras que estudiar por interés o mejorar la competencia no son metas que gocen de popularidad. Esto nos hace pensar que quizás las motivaciones de estos alumnos que forman parte del PDC no estén bien definidas, lo cual puede ser un factor determinante en su aprendizaje, y en el caso de que estén bien definidas, sus orientaciones pueden no ser las más adecuadas a la hora de aprender ya que la consecución de recompensas o evitación de castigos y la valoración social pueden no ser metas que fomenten un buen aprendizaje.

Por otro lado, cuando analizamos las ECAE utilizadas por estos alumnos, observamos que su uso no es demasiado frecuente, es decir, no utilizan estrategias de selección, organización, elaboración y memorización de manera suficiente para poder desarrollar un adecuado aprendizaje. Además, observando las materias instrumentales que han sido estudiadas en el trabajo, podemos ver que la única estrategia que sobresale por encima de las demás es la estrategia de selección, independientemente de la asignatura, lo cual nos hace pensar que quizás estos alumnos no se planteen diferentes estrategias de aprendizaje en función de la materia a estudiar, quizás porque desconozcan aquellas estrategias más adecuadas en cada una de las asignaturas o quizás porque en general no dominan este tipo de estrategias de aprendizaje, de modo que el trabajo en este sentido podría ser fundamental para mejorar su uso y su aprendizaje.

Junto a las ECAE hemos estudiado las ECE presentes en estos alumnos y observamos que el uso de estas estrategias es escaso en todas las asignaturas estudiadas, siendo la estrategia de planificación la más trabajada aunque las diferencias entre estrategias no son demasiado elevadas. Esto de nuevo nos hace pensar que el escaso uso de estrategias fundamentales como son la supervisión del estudio, la planificación del mismo y la revisión de lo trabajado y aprendido, está influyendo totalmente en el rendimiento de estos alumnos, los cuales no las usan por desconocimiento o falta de interés.

De esta manera, si consideramos que el aprendizaje autorregulado está determinado por estas tres variables, teniendo cada una de ellas el mismo peso, observamos que estos alumnos no presentan un aprendizaje autorregulado elevado, sino que éste es bastante

limitado por lo que podría ser una razón explicativa del bajo rendimiento de estos alumnos y su consecuente introducción en un programa de este tipo.

Partiendo de estos datos, hemos decidido conocer de manera más concreta a cada uno de los alumnos que formaban parte de la muestra para poder estudiar las posibles características que podían relacionarse con su rendimiento. De este modo, tras la evaluación pormenorizada de cada uno de ellos observamos que se trataba de un grupo bastante diverso en el que, además de presentar rendimientos diferentes, sus características motivacionales y de aprendizaje también eran dispares. Así, partiendo de que la mayor parte de ellos consideraban estudiar como algo necesario para la consecución de un futuro mejor y que presentaban dificultades en las materias instrumentales, principalmente derivadas del aburrimiento y la distracción tanto en clase como en casa, pudimos observar a nivel descriptivo que existen claras diferencias en el desempeño académico de estos alumnos y sus niveles de aprendizaje autorregulado, tal y como observamos en el apartado 5.2. de este trabajo.

Observando estas diferencias, hemos podido concluir la necesidad de una mejor definición de las diferentes variables estudiadas. Según hemos visto, varios alumnos que presentan rendimientos más bajos, no se plantean metas académicas o bien este planteamiento es tan variado que no se focaliza en metas específicas. A esto añadimos que las metas más observadas son metas dirigidas a la valoración y la consecución de recompensas, metas que quizás no favorezcan el aprendizaje ya que suponen trabajar con la finalidad de obtener recompensas externas, no por motivaciones intrínsecas, lo cual puede ser muy determinante a la hora de aprender.

Por otro lado, hemos observado que aquellos alumnos que presentan un uso frecuente de las ECAE, son alumnos con buen rendimiento aunque también hemos podido ver que alumnos con rendimientos peores hacen uso de estas estrategias, aunque no del mismo modo que los alumnos con mejores resultados. Esto nos lleva a pensar que sería necesario delimitar qué estrategias son más adecuadas para cada una de las materias instrumentales, de modo que el uso de las mismas favoreciera el aprendizaje de cada una de ellas. Este planteamiento nos permitiría explicar las diferencias encontradas en alumnos con elevado uso de las ECAE y rendimientos muy dispares. En este trabajo, no hemos podido delimitar qué ECAE serían las más adecuadas para cada asignatura, aunque tenemos que destacar que en el ámbito científico-tecnológico los alumnos con

mayores puntuaciones han hecho un uso más frecuente de la estrategia de elaboración, mientras que en el ámbito lingüístico y social, al igual que en la primera lengua extranjera, hacen un mayor uso de la memorización. Sin embargo, cabe destacar que en inglés, de manera general, el uso de las ECAE no parece relacionarse positivamente con el rendimiento académico, cuestión que sería interesante abordar en futuros trabajos.

Por último, en lo relativo a las ECE hemos observado que los alumnos en general han obtenido puntuaciones moderadas, pero la influencia de las mismas en el rendimiento no está clara pues alumnos con notas muy bajas presentan altas puntuaciones en estas estrategias mientras que alumnos con mejores puntuaciones, usan con menor frecuencia las mismas. De este modo, no hemos podido establecer conclusiones concretas acerca del uso de estas estrategias en estos alumnos lo que nos hace pensar en cuál es el peso real que tienen éstas en el aprendizaje autorregulado.

En resumen, partiendo de todos los datos obtenidos a lo largo del estudio hemos de decir que las conclusiones sólo pueden aplicarse a este grupo concreto de alumnos, pudiendo ser claves para futuras investigaciones. Así, analizando todos los resultados, consideramos que se pueden desarrollar importantes y determinantes investigaciones relacionadas con estas variables estudiadas, que nos permitan conocer en profundidad las relaciones entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico y que, por tanto, nos ayuden a desarrollar herramientas de intervención que ayuden al trabajo con estas variables y favorezca el aprendizaje de estos alumnos de PDC.

Por tanto, consideramos que sería muy interesante plantear un estudio similar con una muestra amplia de alumnos que formen parte de estos PDC y que nos permita hacer uso de análisis adecuados que arrojen datos consistentes y significativos. Además, sería interesante plantear trabajos con una metodología cualitativa que nos permita conocer mediante entrevistas y observaciones las características de este grupo de alumnos. Estos planteamientos se llevarían a cabo con la finalidad de:

- Conocer las relaciones existentes entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico de los alumnos.
- Determinar el peso real que tiene cada una de las variables que consideramos que componen el aprendizaje autorregulado, ya que hasta el momento los diferentes trabajos realizados en este campo han considerado que cada una de estas variables explica al mismo nivel este aprendizaje, pero quizás este

planteamiento no sea el determinante y alguna de estas variables pueda influir de manera más determinante en la autorregulación del aprendizaje que otras.

- Determinar qué metas académicas favorecerían en mayor medida el aprendizaje de estos alumnos y por tanto el rendimiento de los mismos, ya que hasta ahora hemos conocido hacia dónde se orientan pero desconocemos si las diferentes orientaciones adoptadas pueden estar influyendo en el proceso de aprendizaje.
- Determinar qué ECAE son más importantes en cada una de las materias instrumentales que forman parte del currículum de PDC, con la finalidad de desarrollar herramientas que favorezcan el uso de estas estrategias en cada materia y por lo tanto favorezcan el aprendizaje de la misma.
- Conocer la importancia de las ECE en el aprendizaje autorregulado y determinar qué estrategia tiene más relevancia en el proceso de aprendizaje, ya que hasta ahora hemos considerado que cada una de las tres estrategias de control tienen el mismo valor para el mismo.

De este modo, consideramos que aunque este trabajo no ha podido aportar datos aclaradores y consistentes acerca del aprendizaje autorregulado en los alumnos de PDC, puede ser un importante punto de partida para el trabajo en este campo. El mejor conocimiento de este aprendizaje autorregulado y de su influencia en el rendimiento es clave para poder desarrollar herramientas de intervención que nos ayuden a trabajar con estos alumnos y favorecer su aprendizaje integral para mejorar su educación y atender a sus necesidades, para que sean personas autónomas en el mundo que les ha tocado vivir.

7. BIBLOGRAFÍA

- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Butler, D. L., y Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Caballero, C., y Contreras (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 22, 110-135.
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. *Revista de Educación*, 70, 22-25.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 191-225.
- Dembo, M. H., Junge, L. G., y Lynch, R. (2004). *Becoming a self regulated learner: implications for web based education*. Presentado en la Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 1, (2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55110208.pdf>
- Feldman, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (Sexta Edición) México: McGrawHill.
- Fernández, A. P., Anaya, D., y Suárez, J. M. (2012). Motivation features and motivational self-regulatory strategies in the middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (1), 95-111.
- Galve, J. L. (1996). *Programas de diversificación curricular, de la teoría a la práctica*. Colección Propuestas Curriculares. Editorial CEPE: Madrid.
- Hernández, P., y García, L. A. (1995). *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna.

Hernández, J., y Pozo, C. (1999). El fracaso académico en la universidad: diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología educativa*, 5 (1), 27-40.

Martínez, F. (2009). Programas de diversificación curricular: una medida de atención a la diversidad. *Revista digital Innovación y Experiencias educativas*.16-Marzo.

Mayer, R. E. (1992a). Cognition and Instruction: Their historic meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 405-412.

Montes, I. C., y Lerner, J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad de EAFIT. Perspectiva cuantitativa*. Grupo de estudios en economía y empresa. Departamento de desarrollo estudiantil, Universidad EAFIT.

Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., González-Pumariega, S., García, M., y Roces, C. (1997). *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.

Perry, N.E., Phillips, L., y Hutchinson, L.R. (2006). Preparing student teachers to support for self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106, 237-254.

Pintrich, P. R., y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. R., Wolters, C., y Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. En G. Schraw y J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition*. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, 43-98.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego. Academic Press, 451-502.

Peñalosa, E., Landa, P., y Vega, C. Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista electrónico de Psicología Iztacala*, 9 (2), 1-21.

Reyes, Y. N. (2003). *Relación entre rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de psicología de la UNMSM*. Tesis Título Profesional de Psicólogo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Rodríguez, G. (2009). *Tesis Doctoral. Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña.

Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la UNA-Puno (Perú). *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2 (1), 45.

Torrano, F., y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.

Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosario, P., Cerezo, R., y Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20, 4, 724-731.

Weinstein, C.E., Powdrill, L., Husman, J., Roska, L.A. y Dierking, D. (1998). Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación. En S. Castañeda (Ed). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. México: UNAM-Conacyt-Porrúa, 1997-228.

Weinstein, C. E., Husman, J. y Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 728-748.

Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.

Winne, P.H. y Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. En P. Pintrich, M. Boekaerts, y M. Seidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Orlando, FL: Academic Press, 531-566.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 3-21.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford, 99, 1-19.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 13-39.

Zimmerman, B. J. (2001). Achieving academic excellence. A self-regulatory perspective. En M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 85-110.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.

NORMATIVA

Orden de 19 de julio de 2006, por la que se modifica la de 8 de junio de 1999, por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

8. ANEXO 1

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

EDAD: _____

CURSO: _____

SEXO: _____

CEMA – II

Este es un cuestionario que nos permite conocer cuáles son los principales motivos por los que los estudiantes en general se esfuerzan en su trabajo académico. Seguidamente te presentamos una serie de afirmaciones acerca de los motivos que puedes tener para estudiar, o para evitar trabajar. Te pedimos que contestes a dichas afirmaciones reflexionando detenidamente sobre el contenido de cada una de ellas, que, aunque te parezcan semejantes, en realidad, no lo son.

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase en la que debes marcar del 1 al 5. Si *nunca* acostumbras a hacer lo que dice la frase rodeas con un círculo la casilla que corresponde al número 1. Si *casi nunca* lo haces, rodeas el número 2. Si lo haces sólo *algunas veces*, rodeas la número 3. Si lo haces *casi siempre*, rodeas el número 4. Si sueles hacerlo *siempre*, rodeas la número 5.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Gracias por tu colaboración

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

1. Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permiten incrementar mis conocimientos.

1 2 3 4 5

2. Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente.

1 2 3 4 5

3. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré.

1 2 3 4 5

4. Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio.

1 2 3 4 5

5. Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo.

1 2 3 4 5

6. Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio.

1 2 3 4 5

7. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy.

1 2 3 4 5

8. Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente.

- 1 2 3 4 5
9. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo.
- 1 2 3 4 5
10. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción.
- 1 2 3 4 5
11. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan.
- 1 2 3 4 5
12. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntario que soy.
- 1 2 3 4 5
13. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan.
- 1 2 3 4 5
14. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo.
- 1 2 3 4 5
15. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí.
- 1 2 3 4 5
16. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí.
- 1 2 3 4 5
17. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí.
- 1 2 3 4 5
18. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres.
- 1 2 3 4 5
19. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos.
- 1 2 3 4 5
20. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan manía por mis malas notas.
- 1 2 3 4 5
21. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres.
- 1 2 3 4 5
22. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí.
- 1 2 3 4 5
23. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.
- 1 2 3 4 5
24. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan aversión (rechazo).

- 1 2 3 4 5
25. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos.
- 1 2 3 4 5
26. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres.
- 1 2 3 4 5
27. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios.
- 1 2 3 4 5
28. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados.
- 1 2 3 4 5
29. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres.
- 1 2 3 4 5
30. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento.
- 1 2 3 4 5
31. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (pagas, salidas, etc.).
- 1 2 3 4 5
32. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.
- 1 2 3 4 5
33. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.
- 1 2 3 4 5
34. Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría engrosar las listas del paro.
- 1 2 3 4 5
35. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante.
- 1 2 3 4 5
36. Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré como un estúpido.
- 1 2 3 4 5
37. Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga.
- 1 2 3 4 5
38. Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio.
- 1 2 3 4 5
39. Es muy importante para mí no sentirme un estúpido en clase.
- 1 2 3 4 5
40. Crep que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz.
- 1 2 3 4 5

41. Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores.

1 2 3 4 5

42. Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien.

1 2 3 4 5

9. ANEXO 2

CECAE

Este cuestionario supone una forma de ayudarte a descubrir y a mejorar en el futuro tu forma de estudiar.

Es una prueba muy fácil que consiste en que señales la frecuencia con la que utilizas las distintas actividades, estrategias o modos de estudio en tres materias que estudias: matemáticas, lengua e inglés-

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase a la que debes poner un número del 1 al 5 en cada una de las asignaturas. Si *nunca* acostumbras a hacer lo que dicen la frase en matemáticas pones un 1. Si *casi nunca* lo haces, pones un 2. Si lo haces sólo *algunas veces*, pones un 3. Si lo haces *casi siempre*, pones el número 4. Si sueles hacerlo *siempre*, escribes el número 5. Haces lo mismo con lengua e inglés, en sus columnas correspondientes.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Gracias por tu colaboración

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

	Mates	Lengua	Inglés
1. Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de qué trata.			
2. Generalmente hago resúmenes de lo que estudio.			
3. Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando.			
4. Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes.			
5. Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles.			

<p>6. Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando.</p> <p>7. Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí.</p> <p>8. Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales.</p> <p>9. Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando.</p> <p>10. Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes.</p> <p>11. Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé.</p> <p>12. Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo.</p> <p>13. Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando.</p> <p>14. Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprender lo y recordarlo mejor.</p> <p>15. Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras.</p> <p>16. Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos.</p> <p>17. Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los conceptos e ideas más importantes.</p> <p>18. Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando.</p>			
---	--	--	--

19. Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor.			
20. Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar.			
21. Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor.			
22. Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas importantes del tema.			

10. ANEXO 3

ECE

Es una prueba muy fácil que consiste en indicar tu nivel de acuerdo con las estrategias que utilizas tanto al inicio del estudio y durante el estudio, como al finalizar de estudiar en tres materias: matemáticas, lengua e inglés-

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase a la que debes poner un número del 1 al 5 en cada una de las asignaturas. Si *nunca* acostumbras a hacer lo que dicen la frase en matemáticas pones un 1. Si *casi nunca* lo haces, pones un 2. Si lo haces sólo *algunas veces*, pones un 3. Si lo haces *casi siempre*, pones el número 4. Si sueles hacerlo *siempre*, escribes el número 5. Haces lo mismo con lengua e inglés, en sus columnas correspondientes.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Gracias por tu colaboración

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

	Mates	Lengua	Inglés
1. Antes de ponerme a estudiar, suelo considerar qué es lo que tengo que estudiar, qué actividades tengo que hacer o cuánto trabajo o tiempo me supone el estudio.			
2. Al principio del estudio, suelo plantearme cómo voy a estudiar: ¿Tengo que estudiar lo importante o también los detalles? ¿Lo que tengo que hacer es memorizarlo? ¿Es comprenderlo? ¿Es relacionarlo o aplicarlo?			
3. Acostumbro a dividir la tarea, trabajo o estudio por partes, para que me resulte más fácil.			
4. Al estudiar suelo ordenar las distintas actividades que tengo que hacer, diciéndome, primero tengo que hacer esto, luego hacer esto otro.			
5. Suelo ser previsor, calculando el tiempo que dispongo para distribuirlo de forma realista en cada aspecto o cuestión.			

<p>6. Suelo tener en cuenta los distintos materiales, libros o documentos que voy a necesitar, antes de ponerme a estudiar.</p> <p>7. Procuro estudiar cuidando las condiciones de lugar, tiempo o compañía sean lo más adecuadas y que no me produzcan distracciones.</p> <p>8. Si hay algo que no entiendo o no sé hacer, procuro no seguir adelante hasta lograr resolverlo.</p> <p>9. Algunas veces, si no entiendo o no sé hacer algo, procuro seguir adelante para ver si lo siguiente me puede aclarar lo anterior.</p> <p>10. Cuando se me presenta algún problema o cuestión, procuro siempre buscar, prioritariamente, 'dentro de mí' la solución.</p> <p>11. Cuando no logro resolver un problema por mí mismo, acudo a otras personas o libros que me lo aclaren.</p> <p>12. Mientras estudio, suelo estar continuamente revisando lo que está flojo o en lo que fallo, para amarrarlo bien.</p> <p>13. Cuando estudio, o resuelvo un problema, procuro consultar la opinión de otros para ver si lo que estoy haciendo es correcto.</p> <p>14. Cuando he terminado de estudiar, tengo la costumbre de hacer una revisión de todo para ver si tengo algún fallo.</p> <p>15. Cuando he terminado de estudiar, procuro amarrar y consolidar los puntos que considero más débiles.</p> <p>16. Cuando he terminado de estudiar, procuro relacionar lo estudiado con el examen o con lo que el profesor me pide.</p> <p>17. Cuando he estudiado un tema, y luego pasa un tiempo, trato de volverlo a repasar o refrescarlo en la memoria antes de una prueba o examen.</p>			
---	--	--	--

11. ANEXO 4

CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS

- ¿Cuándo entraste en el Programa de Diversificación Curricular?

- ¿Quién te aconsejó que entraras en el Programa de Diversificación Curricular?

- ¿Por qué entraste al Programa de Diversificación Curricular?

- ¿Qué dificultades crees que tienes en clase? (te aburres, te parece muy difícil alguna materia, etc.)

- ¿Cuántas horas sueles estudiar en casa cada día? (hacer la tarea, estudiar para un examen, etc.)

- ¿Dónde sueles estudiar en casa? (si no estudias en casa, especifica el lugar donde estudias)
¿Siempre en el mismo sitio?

- ¿Tienes una planificación semanal de lo que tienes que hacer? ¿diaria? ¿por qué?

- ¿Qué dificultades encuentras al estudiar en casa? (te aburres, te distraes, etc.)

- ¿Cómo estudias matemáticas? (memorizas, haces esquemas, ejercicios, etc.) ¿Qué dificultades encuentras?

- ¿Cómo estudias lengua? ¿Qué dificultades encuentras?

- ¿Cómo estudias inglés? ¿Qué dificultades encuentras?

-¿Te gusta estudiar? ¿Por qué?

- ¿Por qué estudias?

- ¿Qué cambiarías de las clases para que te gustaran más y sacaras mejores notas?

- ¿Qué edad tiene tu madre? _____
- ¿Qué estudios tiene tu madre?
 - o No tiene estudios
 - o Estudios Primarios
 - o Estudios de Secundaria
 - o Estudios Universitarios
 - o Ciclo Formativo
- ¿En qué trabaja tu madre?

- En el caso en que esté en el paro, ¿en qué trabajaba antes?

- ¿Qué edad tiene tu padre? _____
- ¿Qué estudios tiene tu padre?
 - o No tiene estudios
 - o Estudios Primarios
 - o Estudios de Secundaria
 - o Estudios Universitarios
 - o Ciclo Formativo
- ¿En qué trabaja tu padre?

- En el caso en que esté en el paro, ¿en qué trabajaba antes?

- ¿Tienes hermanos? ____ ¿Cuántos? ____
- En caso de que tengas hermanos, completa la siguiente tabla

	Edad	Sexo	Estudios	Trabajo
Hermano 1				

Hermano 2				
Hermano 3				
Hermano 4				
Hermano 5				

- ¿Con quién vives?

- ¿En qué barrio vives?

- ¿Tienes amigos en tu barrio? _____ ¿Son los mismos del colegio? _____

- ¿Qué aficiones tienes? ¿Las compartes con tus amigos?

- ¿Haces alguna actividad extraescolar? En caso afirmativo, ¿cuál?

- ¿Qué te gusta hacer para divertirte y con quién?

- ¿Has repetido algún curso? (En primaria o en la ESO) En caso afirmativo, di cual.

- ¿Vas a clases particulares o de refuerzo fuera del instituto? ¿De qué?

- ¿Tus padres te ayudan a estudiar? ¿Tus hermanos? ¿En qué te ayudan?

- ¿Tus padres se preocupan por tus estudios? ¿Cómo? (por ejemplo, van a las reuniones del instituto, hablan con tus profesores, controlan tu asistencia a clase, etc...)

- ¿Cómo es tu relación con los profesores? ¿Te ayudan cuando tienes problemas?
