



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Proyecto de Innovación

Convocatoria 2023 /2024

Nº de proyecto 125

Desarrollo de estrategias metacognitivas para mejorar el
desempeño (DMD) de los estudiantes de ciencias de la salud en
tareas clínicas de alta carga mental

Responsable del Proyecto: Luis Iván Mayor Silva

Facultad de enfermería, fisioterapia y podología

Departamento de enfermería y la Sección Departamental de
Radiología, Rehabilitación y Fisioterapia

Índice

- 1. Objetivos propuestos en la presentación del proyecto**
- 2. Objetivos alcanzados**
- 3. Metodología empleada en el proyecto**
- 4. Recursos humanos**
- 5. Desarrollo de las actividades**
- 6. Anexos**

1. **Objetivos propuestos en la presentación del proyecto**

Las estrategias meta-cognitivas son las responsables de la regulación de los procesos cognitivos, en el que Schraw y Moshman (1995) distinguen tres dimensiones. La primera de ellas es la planificación que incluye la selección previa de estrategias y recursos adecuados para la realización de la tarea. En segundo lugar aparece el control que se refiere a la autoevaluación realizada durante la tarea. La última dimensión es la evaluación, que implica la valoración de los resultados de la ejecución y la toma de decisiones al respecto.

El aprendizaje significativo a través de la metacognición es uno de los principales objetivos de la educación en enfermería y otros grados de ciencias de la salud, es decir, la formación de aprendices autónomos y autodirigidos (Chiejina y Ebenebe, 2013). Según Allen y Armour-Thomas (1991), la metacognición contiene su propio conocimiento y control de los procesos de aprendizaje (Sart, 2014).

Mediante el desarrollo de habilidades metacognitivas, incluidas las habilidades de autoconciencia, autoevaluación y autorreflexión, los estudiantes de enfermería pueden aprender a ver situaciones desde diferentes perspectivas y utilizar e interpretar sus nuevos conocimientos (Josephsen, 2014). Algunos estudios empíricos han reportado que los estudiantes de enfermería con buena metacognición tienen un mejor rendimiento académico en comparación con aquellos con mala metacognición (Hsu y Hsieh, 2014).

Los estudios realizados con relación a la metacognición y la enfermería y otros grados en ciencias de la salud son en su mayoría descriptivos y correlacionales asociando metacognición y estilo de aprendizaje o éxito académico, y a nivel conceptual sobre la simulación clínica y la estructura del debriefing.

Por estas razones creemos necesario el desarrollo de las estrategias metacognitivas en los estudiantes de enfermería, fisioterapia y podología mediante situaciones clínicas evaluando su verdadera efectividad.

Objetivos:

Objetivo General: Mejorar las habilidades metacognitivas en la ejecución de tareas de alta presión o carga mental.

Objetivo 1: Evaluar el nivel metacognitivo de los estudiantes de enfermería, fisioterapia y Podología.

Objetivo 2: Desarrollar un instrumento de intervención que mejore el aspecto metacognitivo de la conciencia de la ejecución de la tarea.

Objetivo 3: Desarrollar un instrumento que desarrolle la capacidad de planificación de estrategias y recursos adecuados para la realización de una tarea de alta presión.

Objetivo 4: Valoración de los resultados de la ejecución y la toma de decisiones para mejorar futuros desempeños en tareas similares.

Objetivo 5: Valorar si la intervención en la actividad metacognitiva mejora de los resultados frente a la repetición de la tarea.

Objetivo 6: Conocer la influencia de las variables psicológicas en los resultados de las intervenciones.

Referencias

- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), Article e04192. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Allen, B. y Armour-Thomas, E. (1991). Construct validation of metacognition. *The Journal of Psychology*, 127 (2).
- Camacho Franco ER, Rodríguez Jiménez S. Una mirada crítica de la formación del profesional de enfermería con perspectiva reflexiva. *Revista Enfermería Universitaria*. 2010; 7(1):37-44.
- Chiejina, E.N., Ebenebe, R.C., 2013. Metacognitive strategies adopted by nursing students.
- Conde, J. D. & C.Mayor, J.(2009): La actividad humana. Un incierto camino entre la necesidad y la posibilidad. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (21), 407-409. *Glob. Adv. Res. J. Educ. Res. Rev.* 2 (5), 125–130.
- Harrison, G. M., & Vallin, L. M. (2018). Evaluating the metacognitive awareness inventory using empirical factorstructure evidence. *Metacognition and Learning*, 13(1), 15-38. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9176-z>
- Hsu, L.L., Hsieh, S.I., 2014. Factors affecting metacognition of undergraduate nursing students in a blended learning environment. *Int. J. Nurs. Pract.* 20 (3), 233–241.
- Josephsen, J., 2014. Critically reflexive theory: a proposal for nursing education. *Adv. Nurs.* 1–7.
- Kuiper RA, Pesut DJ. 2004. Problemas e Innovaciones en la Educación de Enfermería: Promover las habilidades de razonamiento reflexivo cognitivo y metacognitivo en la práctica de Enfermería: teoría del aprendizaje autorregulado. *Journal of Advanced Nursing*. 45(4):381-391.
- López-Medina IM, Sánchez-Criado V. Percepción del estrés en estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. *Enfermería Clínica*. 2005; 15(6): 307-313.
- Muis, K. R., Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2007). Using a multitraitmultimethod analysis to examine conceptual similarities of three self-regulated learning inventories. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 177-195. <https://doi.org/10.1348/000709905X90876>
- Sart, G., 2014. The effects of the development of metacognition on project-based learning. *Procedia - Soc. Behav. Sci.* 152, 131–136.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995), Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Sommers, C.L., 2014. Considering culture in the use of problem-based learning to improve critical thinking - is it important? *Nurse Educ. Today* 34 (7), 1109–1111.

2. Objetivos alcanzados

Objetivo General: Mejorar las habilidades metacognitivas en la ejecución de tareas de alta presión o carga mental. Para conseguir este objetivo se plantearon los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1: Evaluar el nivel metacognitivo de los estudiantes de enfermería, fisioterapia y Podología.

Este objetivo se consiguió tal como se puede ver en la Tabla de resultados ANEXO I

Objetivo 2: Desarrollar un instrumento de intervención que mejore el aspecto metacognitivo de la conciencia de la ejecución de la tarea.

Este objetivo se consiguió gracias al desarrollo de la técnica Metacognitive Combat Corner Coach (MCCC): Consiste en parar el ejercicio en la mitad de la ejecución y que la persona piense como si es capaz de identificar los puntos críticos de la estrategia y que va hacer para mejorar su desempeño, una vez realizada esta reflexión por escrito se continua con la tarea. Esta herramienta ayuda a mejorar el control. Este ejercicio tiene dos partes ANTES (es para fijar objetivos de desempeño) y Durante (parar en mitad del ejercicio) Ver ANEXO II

Objetivo 3: Desarrollar un instrumento que desarrolle la capacidad de planificación de estrategias y recursos adecuados para la realización de una tarea de alta presión.

Este objetivo se consiguió con el desarrollo de la técnica Metacognitive Awareness of Critical Elements (MACE): consiste en la realización de un reporte por parte del alumno una vez finalizada la ejecución de la tarea. El alumno debe hacer una lista de los elementos más importantes que se deben tener en cuenta para hacer correctamente la tarea y evaluar su desempeño según la ejecución que se ha tenido en ellos. Este aspecto ayudara al desarrollo de la conciencia. Ver ANEXO III.

Objetivo 4: Valoración de los resultados de la ejecución y la toma de decisiones para mejorar futuros desempeños en tareas similares. Este objetivo se consiguió con el desarrollo de la técnica Feedforward of autopoiesis (FA): Esta técnica se realiza después de la ejecución y consiste en pensar en un aspecto de la ejecución que se quiera mejorar y describir los pasos exactos que se harán para conseguirlo. Esta herramienta tiene por finalidad mejorar la autopoiesis. Ver ANEXO IV.

Objetivo 5: Valorar si la intervención en la actividad metacognitiva mejora de los resultados frente a la repetición de la tarea.

Por los comentarios de los alumnos y sus valoraciones podemos inferir que el desempeño fue mejor o al menos más satisfactorio. Ver ANEXO V

Objetivo 6: Conocer la influencia de las variables psicológicas en los resultados de las intervenciones. Ver ANEXO VI

3. Metodología empleada en el proyecto

Se realizará un diseño de dos brazos paralelos, un grupo experimental que utilizará la metodología "DMD", que consiste en desarrollar estrategias metacognitivas. Y otro grupo control, que realizara una tarea distractora.

La participación de los alumnos en los grupos experimental y control será voluntaria y se realizará una aleatorización de la pertenencia a los grupos intervención y control.

La población total estará compuesta de estudiantes matriculados del curso 23/24 en primero de enfermería, fisioterapia y podología unos 200 alumnos.

Variables:

La variable independiente será la intervención "BMD"

Covariables: se recogerán datos de aspectos psicosociales que pudieran interaccionar en el resultado de la intervención, y que se explorarán para detectar barreras en la adquisición de conocimientos:

• Datos sociodemográficos: edad, sexo y estado laboral:

1. El Inventario (MAI) adaptado al español, que está disponible en Marco de ciencia abierta (<https://osf.io/zthdj>). Tiene 52 elementos, y se ha utilizado la escala de respuesta propuesta por Harrison y Vallin (2018) para reducir sesgo de aquiescencia (escala tipo Likert de 5 = "muy típico de mí" a 1 = "nada típico de mí"). Estudios previos han mostrado altos niveles de confiabilidad para las diferentes propuestas escalas ($\alpha = .66-.88$) (Abdelrahman, 2020; Harrison & Vallin, 2018; Muis et al., 2007; Schraw y Dennison, 1994).
2. El NASA TLX es un instrumento de valoración multidimensional que da una puntuación global de carga de trabajo. Este instrumento presenta las siguientes dimensiones 1 Esfuerzo. Grado de esfuerzo mental y físico que tiene que realizar el sujeto para obtener su nivel de rendimiento; 2 Demanda mental. Cantidad de actividad mental y perceptiva que requiere la tarea (p. e.: pensar, decidir, calcular, recordar, mirar, buscar, etc.); 3 Demanda física. Cantidad de actividad física que requiere la tarea (p.e.: pulsar, empujar, girar, etc.); 4 Demanda temporal. Nivel de presión temporal sentida. Razón entre el tiempo requerido y el disponible; 5 Rendimiento. Hasta qué punto el individuo se siente satisfecho con su nivel de rendimiento; 6 Nivel de Frustración. Xiao, Wang, Wang y Lan (2005) han estudiado las propiedades psicométricas del NASA-TLX en una muestra de trabajadores de diferentes sectores profesionales y han encontrado índices de fiabilidad por el método de las dos mitades y mediante el coeficiente alpha de Cronbach superiores a 0.80. Además, los coeficientes de correlación entre los ítems y el total de la escala fueron superiores a 0.60 en todo los casos excepto para la dimensión rendimiento.

4. Recursos humanos

Es de destacar la idoneidad de los miembros del equipo compuestos por: Personal Docente e Investigador (PDI), Personal de Administración y Servicios (PAS) y estudiantes de segundo de enfermería. Las características fundamentales del equipo se basan en 4 pilares fundamentales:

- 1.- Experiencia y conocimientos: El responsable del proyecto lo ha sido de varios proyectos de innovación docente anteriores. El equipo ya ha trabajado en proyectos de innovación docente con anterioridad. (5 de sus miembros han trabajado juntos en proyectos de innovación docente valorados positivamente).
- 2.- Capacidad ejecutiva: los miembros del equipo tienen o han ocupado puestos de dirección en la facultad, como Coordinación del Grado, Subdirección del Departamento de enfermería o Dirección de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología (Decano).
- 3.- Excelencia y evaluaciones positivas en el docencia: todos ellos han tenido evaluaciones positivas y premios extraordinarios en sus actividades académicas.
- 4.- Multidisciplinariedad: diferentes grados en ciencias de la salud (Psicología, Enfermería, podología, fisioterapia y Roles (PAS, estudiantes, PDI).

1. Luis Iván Mayor Silva
Psicólogo y profesor doctor contratado
2. Alfonso Meneses Monroy
Enfermero, profesor contratado doctor y en la actualidad
3. José Oliver Martín Martín
Director de Biblioteca y Apoyo a la Docencia de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología,
4. Guillermo Moreno Muñoz:
Enfermero y ayudante del Departamento de Enfermería.
5. Rubén Sánchez Gómez
Es profesor ayudante doctor
6. José Luis Mate Muñoz
Es profesor ayudante doctor de reciente incorporación a la UCM.
7. Marina Martín Nuñez
Alumna del Grado en Enfermería y becaria del departamento de Enfermería en el apoyo a la investigación.
8. Antonio Gabriel Moreno Pimentel
Es profesor Asociado, en la Facultad, Enfermero del Trabajo y empleado del grupo Quirón Prevención
9. Samir Mohamedi Abdelkader
Ha sido alumno interno de la Asignatura de Psicología del Grado en Enfermería y Colaborador.
Trabaja actualmente en el Hospital HM Sanchinarro.

Desarrollo de las actividades

Fase I. Diseño de materiales (Coordinador Iván Mayor)

- Se realizó un caso de una situación clínica que los alumnos resolvieron bajo presión. La presión consistió en una actividad distractora y los ruidos propios de un hospital.

El resultado se puede ver en el ANEXO VII

Fase II. Evaluación de las covariables (coordinador Antonio Gabriel Moreno Pimentel)

Se hicieron unos cuestionarios de Google forms para evaluar las covariables

VER ANEXO VII

Fase III. Ejecución: (coordinador Iván Mayor)

Se realizó la experiencia en dos grupos en aulas diferentes. En la del grupo de intervención se enseñaban las herramientas de desarrollo de la metacognición y en la otra aula donde se utilizaba una actividad distractora

Fase IV. Evaluación final: (coordinador Antonio Gabriel Moreno Pimentel)

Se analizó con los alumnos en plenaria cuál fue su experiencia al hacer la actividad.

Fase V. Análisis de datos (coordinador José Luis Mate Muñoz)

Se analizaron los resultados de los cuestionarios a nivel estadístico para ver los niveles de metacognición y la autoeficacia.

5. **Anexos**

ANEXO I

516 personas participaron en el estudio, siendo 83 hombres (16,1%) y 433 mujeres (83,9%). Los cursos académicos implicados fueron 1º curso, con un total de 330 estudiantes (64%) y 4º curso con 186 estudiantes (36%). La edad media de la muestra fue de $21,72 \pm 4,74$ años.

En la **Tabla 1** se presenta los resultados de la Evaluación del nivel metacognitivo del los estudiantes de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología.

Tabla 1. Resultados de la evaluación metacognitiva de los estudiantes.

Sé determinar que tipo de información es más importante aprender		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	4	0,8
Poco típico en mí	46	8,9
Algo típico en mí	167	32,4
Bastante típico en mí	237	45,9
Muy típico en mí	62	12
Sé lo que el profesor espera que aprenda		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	10	1,9
Poco típico en mí	68	13,2
Algo típico en mí	215	41,7
Bastante típico en mí	190	36,8
Muy típico en mí	33	6,4
Tengo control sobre la calidad de mi aprendizaje		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	2	0,4
Poco típico en mí	42	8,1
Algo típico en mí	157	30,4
Bastante típico en mí	238	46,1
Muy típico en mí	77	14,9
Soy capaz de motivarme para aprender cuando lo necesito		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	8	1,6
Poco típico en mí	57	11
Algo típico en mí	130	25,2
Bastante típico en mí	195	37,8
Muy típico en mí	126	24,4
Soy consciente de las estrategias que uso cuando estudio		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	5	1
Poco típico en mí	68	13,2
Algo típico en mí	94	18,2

Bastante típico en mí	190	36,8
Muy típico en mí	159	30,8
Se me da bien evaluar en que medida he aprendido algo		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	5	1
Poco típico en mí	51	9,9
Algo típico en mí	145	28,1
Bastante típico en mí	217	42,1
Muy típico en mí	98	19
Me doy cuenta de que voy usando estrategias de aprendizaje útiles de forma automática		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	12	2,3
Poco típico en mí	81	15,7
Algo típico en mí	149	28,9
Bastante típico en mí	184	35,7
Muy típico en mí	90	17,4
Sé determinar en qué contextos las estrategias que uso son más efectivas		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	7	1,4
Poco típico en mí	55	10,7
Algo típico en mí	142	27,5
Bastante típico en mí	222	43
Muy típico en mí	90	17,4
Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	20	3,9
Poco típico en mí	91	17,6
Algo típico en mí	152	29,5
Bastante típico en mí	184	35,7
Muy típico en mí	69	13,4
Establezco objetivos específicos antes de empezar una tarea		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	18	3,5
Poco típico en mí	62	12
Algo típico en mí	102	19,8
Bastante típico en mí	170	32,9
Muy típico en mí	164	31,8
Voy revisando periódicamente para entender mejor las relaciones importantes (entre conceptos, información)		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	11	2,1
Poco típico en mí	70	13,6
Algo típico en mí	131	25,4
Bastante típico en mí	176	34,1
Muy típico en mí	128	24,8
Resumo lo que he aprendido tras terminar (de estudiar, hacer una tarea)		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	45	8,7

Poco típico en mí	90	17,4
Algo típico en mí	113	21,9
Bastante típico en mí	143	27,7
Muy típico en mí	125	24,2
Intento reformular la información nueva con mis propias palabras		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	20	3,9
Poco típico en mí	68	13,2
Algo típico en mí	82	15,9
Bastante típico en mí	182	35,3
Muy típico en mí	164	31,8
Cambio mis estrategias cuando no logro entender algo		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	14	2,7
Poco típico en mí	57	11
Algo típico en mí	144	27,9
Bastante típico en mí	196	38
Muy típico en mí	105	20,3
Utilizo la estructura organizativa del texto para que me ayude a comprender		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	14	2,7
Poco típico en mí	52	10,1
Algo típico en mí	145	28,1
Bastante típico en mí	184	35,7
Muy típico en mí	121	23,4
Me pregunto si lo que estoy leyendo se relaciona con lo que ya sé		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	12	2,3
Poco típico en mí	44	8,5
Algo típico en mí	109	21,1
Bastante típico en mí	199	38,6
Muy típico en mí	152	29,5
Reconsidero mis puntos de vista cuando algo me resulta confuso		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	10	1,9
Poco típico en mí	33	6,4
Algo típico en mí	139	26,9
Bastante típico en mí	211	40,9
Muy típico en mí	123	23,8
Me pregunto si he aprendido todo lo posible una vez que he terminado una tarea		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nada típico en mí	16	3,1
Poco típico en mí	74	14,3
Algo típico en mí	136	26,4
Bastante típico en mí	178	34,5
Muy típico en mí	112	21,7
Me detengo y vuelvo sobre la información que no me ha quedado clara		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)

Nada típico en mí	2	0,4
Poco típico en mí	12	2,3
Algo típico en mí	68	13,2
Bastante típico en mí	163	31,6
Muy típico en mí	271	52,5

ANEXO II

Antes de la ejecución

Sección 2 de 2

REFLEXIÓN ANTES DE HACER LA ACTIVIDAD ✕ ⋮

Descripción (opcional)

¿Qué objetivo de mejora consideras que puedes fijarte con relación a este ejercicio? *

Texto de respuesta larga

¿Escribe sobre que estrategia podrías utilizar para conseguir hacer mejor esta actividad? *

Texto de respuesta larga

¿En que aspectos del ejercicio te vas a centrar para conseguir mejorar tu desempeño? *

Texto de respuesta larga

Durante

Sección 2 de 2

TAREAS ✕ ⋮

Descripción (opcional)

¿Qué aspectos del ejercicio estas pudiendo realizar según el plan anterior? *

Texto de respuesta larga


¿Sigues pensando que puedes conseguir el objetivo que te habías planteado? Explica por qué *


Texto de respuesta larga


¿Qué vas a hacer ahora para conseguir terminar el ejercicio ? explica porque *

Texto de respuesta larga

Tt







ANEXO III.

Sección 2 de 2

TAREAS ✕ ⋮

Descripción (opcional)

¿Qué aspectos del ejercicio creo haber realizado correctamente? *

Texto de respuesta larga

¿Qué aspectos del ejercicio podría mejorar? *

Texto de respuesta larga

ANEXO IV

¿Qué cosas diferentes hare la próxima vez que haga el ejercicio para hacerlo mejor? *

Texto de respuesta larga

¿Qué he aprendido haciendo esta actividad para poder resolver situaciones parecidas? *

Texto de respuesta larga

ANEXO V

*“que la cantidad no siempre es lo importante, centrarte en lo clave y realmente importante te puede ahorrar mucho tiempo y darte resultados mucho mejores
A controlar mi frustración”*

“Que siempre hay que estar atento a lo que nos mandan y aprender a organizar y recordar una gran cantidad de información en 2 minutos”.

“Solo centrarme en lo importante, ignorando todo el ruido externo”.

“que es mejor hacer una cosa bien y terminarla que hacer cinco mal y dejarlas a medias”

“aprendí a recordar y memorizar cosas bajo una situación de estrés y mucho agobio”

“He aprendido que no hay que frustrarse tanto cuando pasan estas cosas, puesto que no soy la única a la que le estaba costando acordarse de todo porque no somos máquinas.”

“A escuchar mejor y tratar de organizar mejor los pensamientos en mi mente”

ANEXO VI

A continuación, se presentan las frecuencias de Cuestionario de Regulación Emocional (AUTOEFICACIA EMOCIONAL) con los siguientes resultados.

Tabla 3. Resultados del Cuestionario de regulación emocional (ERQ), teniendo en cuenta que el valor 1 equivale a estar completamente en desacuerdo y el valor 7 es estar completamente de acuerdo.

Cuando quiero sentir más una emoción positiva, modifico lo que pienso sobre ello		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	17	3,3
2	28	5,4
3	47	9,1
4	119	23,1
5	180	34,9
6	90	17,4
7	35	6,8
Trato de mantener ocultos mis sentimientos		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	40	7,8
2	82	15,9
3	73	14,1
4	79	15,3
5	92	17,8
6	99	19,2
7	51	9,9
Cuando quiero sentir menos una emoción negativa, modifico lo que pienso sobre ello		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	8	1,6
2	46	8,9
3	69	13,4
4	111	21,4
5	127	24,6
6	113	21,9
7	42	8,1
Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	173	33,5
2	176	34,1
3	58	11,2
4	44	8,5
5	37	7,2
6	21	4,1
7	7	1,4
Cuando hago frente a una situación estresante, pienso en ella de una manera que me ayude mantener la calma		
Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	22	4,3
2	50	9,7

3	78	15,1
4	112	21,7
5	114	22,1
6	105	20,3
7	35	6,8

Controlo mis emociones no expresándolas

Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	97	18,8
2	109	21,1
3	66	12,8
4	92	17,8
5	74	14,3
6	53	10,3
7	25	4,8

Cuando quiero sentir más una emoción positiva, cambio la manera de pensar sobre esa situación

Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	15	2,9
2	47	9,1
3	60	11,6
4	119	23,1
5	157	30,4
6	83	16,1
7	35	6,8

Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro

Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	11	2,1
2	40	7,8
3	64	12,4
4	115	22,3
5	160	31
6	92	17,8
7	34	6,6

Cuando estoy sintiendo emociones negativas me aseguro de no expresarlas

Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	43	8,3
2	86	16,7
3	94	18,2
4	77	14,9
5	100	19,4
6	75	14,5
7	41	7,9

Cuando quiero sentir menos una emoción enegativa, cambio la manera de pensar sobre esa situación

Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
1	11	2,1
2	45	8,7
3	65	12,6
4	134	26

5	137	26,6
6	95	18,4
7	29	5,6

ANEXO VII

The image shows a computer screen with two browser windows. The top window displays a video of a woman with glasses reading a book. The bottom window shows a Moodle course page for 'ACT. DE INNOVACIÓN Y DES.' with a sidebar menu and a list of activities.

Top Browser Window:

- Address bar: drive.google.com/file/d/1tp4E_Wk2SgW9lXgA7-WedygMoUio3TX0/view
- Page content: Video of a woman reading a book.

Bottom Browser Window:

- Address bar: cvdof.ucm.es/moodle/course/view.php?id=12327§ion=13#tabs-tree-start
- Page title: CVUCM-Moodle CVDof
- Page content: Moodle course page for 'ACT. DE INNOVACIÓN Y DES.' with a sidebar menu and a list of activities.

Sidebar Menu (Left):

- NOTAS GRUPO B
- NOTAS GRUPO C
- NOTAS GRUPO D
- NOTAS PLAN ANTIGUO
- EXAMEN EXTRAORDINA...
- NOTA FINAL EXAMEN EXTR...
- NORMAS NOTA FINAL
- ACT. DE INNOVACIÓN Y ...**
- Fechas y puntaje de las acti...
- AULA ASIGNADA PARA RE...
- INSTRUCCIONES ACTIVIDA...
- Para evitar que nos de erro...
- DEMO CUESTIONARIO
- AULA ASIGNADA PARA LA ...
- COMO RESOLVER EL CUES...

Main Content Area (Right):

- EXAMEN EXTRAORDINARIO | ACT. DE INNOVACIÓN Y DES. | ACT DE IN Y DES.14 DE NOV (AULA D...
- ACT IN. Y DES 14 NOV (AULA DE CLASE) | ACT. INN Y DES. 15 NOVIEMBRE (AUL... | Tema 17 | Tema 18
- Tema 19 | ACT. INN Y DES. 15 NOV. (AULA CLASE) | ACT INN. DES. 22 NOV. A. CLASE
- ACT INN. DES. 22 NOV. A. INFORMATI...
- Fechas y puntaje de las actividades de innovación y desarrollo
- AULA ASIGNADA PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD DEL 14,15 Y 22 DE NOVIEMBRE
- INSTRUCCIONES ACTIVIDAD 2 DE NOVIEMBRE
- Ocultado a los estudiantes
- Para evitar que nos de error el formulario para hacer la actividad de innovación y desarrollo y los seminarios
- DEMO CUESTIONARIO
- Ocultado a los estudiantes
- AULA ASIGNADA PARA LA ACTIVIDAD DE INNOVACION Y DESARROLLO DEL 26 DE OCTUBRE
- Ocultado a los estudiantes
- COMO RESOLVER EL CUESTIONARIO INICIAL DEL GEXCAT DEL 21 AL 28 DE NOVIEMBRE
- Ocultado a los estudiantes

ANEXO VII

The image shows a Google Forms interface for a survey titled "Metacognitive Awareness Inventory". The form is in Spanish and is part of a section labeled "Sección 6 de 7". The instructions ask the respondent to rate how typical each statement is for them on a scale from 1 (Not typical) to 5 (Very typical). The survey includes 10 statements, each followed by five radio button options corresponding to the scale.

Sección 6 de 7

Metacognitive Awareness Inventory

Lee cada una de las afirmaciones planteadas detenidamente, e indica en que medida cada una de ellas te caracterizan cuando aprendes (en la universidad, en casa, etc) usando la siguiente escala
1. Nada típico de mí, 2. Poco típico de mí, 3. Algo típico de mí, 4. Bastante típico de mí, 5. Muy típico de mí

Pregunta *

1. Nada típico ... 2. Poco típico ... 3. Algo típico d... 4. Bastante típi... 5. Muy típico d...

Sé determinar ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sé lo que el pro...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo control ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy capaz de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy consciente...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se me da bien ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me doy cuenta ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sé determinar ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienso en lo qu...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>