



Universidad
de Concepción



FONDEF
Fondo de Fomento al Desarrollo
Científico y Tecnológico

FOMENTO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA

Alejandro Díaz Mujica, Karla Lobos Peña, Daniela Bruna Jofré (Coord.)



Universidad
de Concepción

Proyecto FONDEF ID17110393



FONDEF
Fondo de Fomento al Desarrollo
Científico y Tecnológico

FOMENTO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA

Alejandro Díaz Mujica, Karla Lobos Peña, Daniela Bruna Jofré (Coord.)



FOMENTO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA

Proyecto FONDEF ID17I10393, Universidad de Concepción

María Victoria Pérez Villalobos (Directora)

María Victoria Pérez Villalobos

Alejandro Díaz Mujica

Daniela Bruna Jofré

Karla Lobos Peña

Carlos Ossa Cornejo

Fabiola Sáez Delgado

Milenko del Valle Tapia

Rubén Abello Riquelme

Nancy Lepe-Martínez

Fomento de la autorregulación del aprendizaje en el aula universitaria
Alejandro Díaz Mujica, Karla Lobos Peña, Daniela Bruna Jofré (coords.)

© 2019 Proyecto FONDEF ID17I10393, Universidad de Concepción

Registro de Propiedad Intelectual N° 2020-A-997 año 2020

ISBN: 978-956-227-464-7

Editorial Universidad de Concepción

Concepción, Chile

Primera Edición Enero 2020

Edición/producción

Alejandro Díaz Mujica, Karla Lobos Peña, Daniela Bruna Jofré

Impresión

Trama Impresores S.A.

Hualpen, Concepción.

Derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial, por
cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el
tratamiento informático, sin permiso escrito de la
Universidad de Concepción, titular de los derechos.

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

Índice

El desafío de mejorar el desempeño en los estudios universitarios	8
M. Victoria Pérez Villalobos y Alejandro Díaz Mujica. marperez@udec.cl	
1. Relevancia del entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje	15
Alejandro Díaz Mujica y M. Victoria Pérez Villalobos. adiazm@udec.cl	
2. Variables cognitivo motivacionales en el aprendizaje	24
Daniela Bruna Jofré. dbrunaj@udd.cl	
3. Comunicación del o la docente como fuente de motivación	32
M. Victoria Pérez Villalobos. marperez@udec.cl	
4. Mensajes que impactan positivamente en las y los estudiantes	41
Karla Lobos Peña. klobosp@gmail.com	
5. Desarrollo de propósitos y metas de estudio	50
Carlos Ossa Cornejo. cossa@ubiobio.cl	
6. Fomento de estrategias para el uso del tiempo	56
Fabiola Sáez Delgado. fsaez@ucsc.cl	
7. Mensajes para evitar la procrastinación y aprovechar el tiempo de estudio	60
Fabiola Sáez Delgado. fsaez@ucsc.cl	
8. Distribución y priorización del tiempo para el estudio y el descanso	65
Milenko del Valle Tapia. mdelvalle@uantof.cl	
9. Planificación del estudio individual y grupal para las evaluaciones	75
Rubén Abello Riquelme. abelloruben@gmail.com	
10. Conductas básicas para aprender en clase	84
Nancy Lepe-Martínez. nlepe@ucm.cl	

Contenido

El desafío de mejorar el desempeño en los estudios universitarios	8
2. Procesos de permanencia y de abandono en la Educación Superior	9
3. Mejorar la permanencia	10
4. Acciones en el aula y programas de tutoría	11
5. Bibliografía	14
 1. Relevancia del entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje	15
1. Resumen	
2. Autorregulación del aprendizaje	
3. Entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje	16
4. Tutoría docente en la asignatura para mejorar los procesos de aprendizaje	19
5. Utilización de ambientes virtuales para mejora de la autorregulación del aprendizaje	21
6. Preguntas de reflexión	22
7. Bibliografía	23
 2. Variables cognitivo motivacionales en el aprendizaje	24
1. Resumen	
2. Variables cognitivo motivacionales	
3. Atribuciones causales y su efecto en el esfuerzo de los estudiantes	25
4. Autoconcepto y desempeño académico	26
5. Expectativas de autoeficacia y su impacto en el resultado de las y los estudiantes	27
6. Autorregulación del aprendizaje y disposición al estudio	
7. Proceso de autorregulación del aprendizaje	28
8. Preguntas de reflexión	29
9. Bibliografía	30
 3. Comunicación del o la docente como fuente de motivación	32
1. Resumen	
2. Motivaciones y necesidades personales	33
3. Escuchar	
4. Dinámica cognitiva-emocional	35
5. Actitudes para escuchar bien	36
6. Recursos para motivar	37
7. Sugerencias	39
8. Preguntas de reflexión	
9. Bibliografía	40
 4. Mensajes que impactan positivamente en las y los estudiantes	41
1. Resumen	
2. Interacción valorativa	
3. Prácticas valorativas pedagógicas	42

4. Condiciones que favorecen la efectividad de las prácticas valorativas pedagógicas	45
5. Sugerencias	47
6. Preguntas de reflexión	48
7. Bibliografía	49
5. Desarrollo de propósitos y metas de estudio	50
1. Resumen	
2. Propósitos y metas de estudio	
3. Formulación efectiva de metas	51
4. Sugerencias	54
5. Preguntas de reflexión	
6. Bibliografía	55
6. Fomento de estrategias para el uso del tiempo	56
1. Resumen	
2. Planificación académica de los universitarios	
2.1 Dificultades de las y los estudiantes en el uso del tiempo	
2.2 Impacto de la planificación en el desempeño académico	57
3. Sugerencias de aplicaciones en el trabajo docente	
4. Preguntas de reflexión	59
5. Bibliografía	
7. Mensajes para evitar la procrastinación y aprovechar el tiempo de estudio	60
1. Resumen	
2. Procrastinación en estudiantes universitarios	
2.1 Postergación de tareas y compromisos	
2.2 Consecuencias de la postergación de tareas y compromisos	63
3. Sugerencias de aplicaciones en el trabajo docente	
4. Preguntas de reflexión	64
5. Bibliografía	
8. Distribución y priorización del tiempo para el estudio y el descanso	65
1. Resumen	
2. Tareas académicas, distribución del tiempo e higiene del sueño	66
2.1 Lista y priorización de tareas académicas por hacer	
2.2 Distribución y priorización equilibrada del tiempo	68
2.3 Importancia de cuidar en cantidad y calidad las horas de sueño	
3. Consideraciones finales	71
4. Sugerencias	72
5. Preguntas de reflexión	73
6. Bibliografía	74

9. Planificación del estudio individual y grupal para las evaluaciones 75

1. Resumen	
2. Preparación para el estudio individual	
2.1 Establecimiento de metas con anticipación	
2.2 Mantener un ritmo de estudio diario ordenado y constante	76
2.3 Estrategias de estudio	
2.4 Espacio físico	77
2.5 Uso de redes sociales	
3. Preparación para el estudio grupal ¿Qué deben realizar los miembros del grupo?	79
3.1 Condiciones básicas para el estudio grupal	
3.2 Manifestar interés por la realización de actividades de estudio con los compañeros	80
3.3 Colaborar activamente para mantener el foco en el tema	
4. Preguntas de reflexión	82
5. Bibliografía	83

10. Conductas básicas para aprender en clase 84

1. Resumen	
2. Aprendizaje significativo en la diversidad del aula universitaria	
2.1 Diversidad en el aula universitaria	
2.2 Relación profesor–estudiante para el aprendizaje significativo	85
2.3 Conductas básicas para aprender significativamente en clase	86
3. Sugerencias	87
3.1 Estrategias para promover el aprendizaje en clase	
3.2 Estrategias para aprovechar la clase	88
4. Consideraciones finales	89
5. Preguntas de reflexión	90
6. Bibliografía	

Reconocimientos

El presente libro ofrece un encuadre a la acción docente en el aula de pregrado para la comprensión de los determinantes cognitivo-motivacionales del aprendizaje.

Agradecimientos al Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDEF.

María Victoria Pérez Villalobos
Directora
Proyecto FONDEF ID17110393

Universidad de Concepción, Diciembre 2019.

El desafío de mejorar el desempeño en los estudios universitarios

Las universidades chilenas han desarrollado importantes acciones orientadas a facilitar la integración social y académica de sus estudiantes, tales como capacitación a docentes, flexibilidad en los planes de estudio, dotación de recursos docentes, fomento de la orientación vocacional, nivelaciones académicas, articulación entre los niveles educativos, intensificación de actividades extracurriculares, entre otras. No obstante los avances logrados, no siempre los análisis de causas del desempeño académico se refieren a aspectos factibles de ser intervenidos o intencionadamente modificados.

Los procedimientos para promover el desempeño académico y aminorar el abandono requieren fundamentarse en modelos explicativos que no sólo den cuenta de estos fenómenos, sino que orienten el diseño de intervenciones. En este sentido, la investigación muestra la importancia de no limitarse a variables de influencia directa en el desempeño, por ejemplo en la intención de permanencia, sino considerar también algunos aspectos cognitivos, emocionales y conductuales que pueden estar mediando de forma indirecta. Por esto, factores como la motivación y la autorregulación deberían tenerse en cuenta al diseñar planes de estudio y planes de acción tutorial en las universidades, incorporándose en la práctica docente como componentes transversales dada su importancia radical en el éxito del o la estudiante (Díaz, Pérez, Bernardo, Fernández-Castañón, & González-Pianda, 2019).

Las presentes consideraciones se refieren al desempeño académico desde la condición de modificabilidad o permeabilidad que tienen algunas de sus causas para aportar orientaciones tendientes a promover la culminación de los estudios

Procesos de permanencia y de abandono en la Educación Superior

Sin pretender una visión completamente abarcadora, a continuación se plantean diversas perspectivas para comprender los procesos de permanencia y de abandono en la Educación Superior, considerando enfoques en condicionantes cognitivo-motivacionales y de relaciones interpersonales.

Diversos trabajos exploran la integración y adaptación estudiantil, el balance entre metas individuales, niveles de compromiso institucional y los costos personales (esfuerzo, dedicación), así como el nivel de productividad y de satisfacción en las tareas que se realizan.

Respecto del déficit de integración social, se estudian factores como el ambiente familiar, la situación personal, emocional y académica, las creencias acerca de las consecuencias y normativas de la conducta. Se han explicitado las conexiones entre antecedentes preuniversitarios, el lugar de preferencia asignado a la carrera al momento de postular, y la interacción de los factores de socialización, adaptación y compromiso institucional.

Existen distintos modelos causales de acuerdo con el énfasis asignado a las variables predictoras del desempeño académico tales como: habilidades académicas, motivación, atribuciones causales, autoconceptos, autoeficacia, autorregulación, apoyo social, apoyo a la autonomía, satisfacción académica, compromiso académico, ajuste a la vida universitaria, entre otras, y sus relaciones con las experiencias de aprendizaje en el aula. Se señala una estrecha relación entre estos y el ajuste del o la estudiante generada a partir de las experiencias académicas y sociales. Algunos estudios analizan la actitud, la experiencia, el compromiso de los estudiantes, el acercamiento al mercado laboral en los primeros años, además, la capacitación docente, características personales, pedagógicas y laborales.

Mejorar la permanencia

Un supuesto a la base de estos trabajos es que el **logro de los aprendizajes demanda compromiso y esfuerzo**. Se plantea que aprender conlleva un esfuerzo; las personas más persistentes van a lograr salir adelante en estos aspectos. Sin embargo ésta no es sólo una cualidad individual, es parte del contexto social y académico en el que se inserta el o la estudiante. Desde esta perspectiva, el foco de interés está puesto en conocer cómo se comprometen las y los estudiantes con su aprendizaje, y qué pueden hacer las instituciones para mejorar sus políticas y prácticas de modo tal de estimular ese compromiso.

El fracaso y el abandono académico ocurrirían cuando actividades distintas a estudiar son reconocidas como fuentes de mayores recompensas, incidiendo factores del contexto académico, contexto ambiental (financiamiento, oportunidad de cambiar de institución, relaciones sociales externas a las universitarias) y cognitivo-sociales (metas, actitudes, motivaciones, intereses, utilidad percibida, interacción con pares y docentes, adaptación a la institución y debilitamiento de las intenciones iniciales).

Adaptarse a la vida universitaria, no es un proceso pasivo ni fácil. Tanto la persistencia como el abandono se ven influidos por las percepciones y análisis que hacen las y los estudiantes. En la vida universitaria enfrentan una serie de exigencias complejas, que conllevan el desarrollo de la identidad de aprendiz (Abello, Vila, Pérez, Díaz, Lagos, & Contreras, 2018). Una adaptación adecuada demanda un proceso de ajuste que puede verse facilitado u obstaculizado por diversos factores, cuya interacción disminuye o incrementa la probabilidad de fracaso. En efecto, es común que durante los tres primeros semestres en la universidad se presente un alto índice de abandono asociado a diversos factores, entre los que se encuentran problemas económicos, dificultades familiares, desmotivación en relación con las asignaturas y bajo desempeño.

Acciones en el aula y programas de tutoría

Un gran desafío es atender especialmente a la **acción de aspectos socio cognitivo-motivacionales** que pueden ser influenciados intencionadamente por docentes y compañeros de estudio, e incluirlos en programas para promover sistemáticamente el desempeño y mitigar el fracaso en los estudios.

En trabajos efectuados con la participación de estudiantes de las universidades de las autoras y los autores del presente texto, hemos considerado variables de adaptación a la vida universitaria susceptibles de cambio, descartando otras que son más estables y difíciles de modificar en un proceso intencionado.

Un relevante conjunto de investigaciones muestra la necesidad de fomentar el desarrollo de competencias para enfrentarse a las nuevas demandas de una sociedad caracterizada por los incesantes avances en el conocimiento. Es así como, para distintos niveles académicos y áreas de aprendizaje, se han elaborado programas de intervención que, **junto a la enseñanza de contenidos conceptuales, tienen como finalidad favorecer el aprendizaje autorregulado, mostrando que las y los estudiantes mejoran el desempeño en sus aprendizajes** (Pérez-Villalobos, Cobo-Rendón, Sáez, & Díaz-Mujica, 2018).



La autorregulación del aprendizaje resulta fundamental para el logro académico ya que éste se encuentra asociado tanto a la realización de un trabajo personal de intensa y sistemática implicación en el estudio. Este comportamiento genera una sensación de satisfacción y motivación con las actividades relacionadas con el estudio y el aprendizaje. Aspectos que hacen grandes diferencias en los aprendizajes son la disposición al estudio, el planteamiento de propósitos y metas de estudio, la distribución y planificación del uso del tiempo, evitar la postergación de compromisos, eficientes formas de estudio individual grupal y de aprovechamiento de las clases.

Sin embargo, se observa escasa aplicación de hallazgos referidos a procesos cognitivo-motivacionales que, aunque son permeables, requieren de una preparación previa por parte de quienes hagan intervenciones, especialmente cuando los actores son docentes cuya disciplina es ajena a este campo. Por otra parte, aunque el empleo de plataformas de enseñanza virtual para fomento del aprendizaje autorregulado tiene un impacto positivo tanto en docentes como en estudiantes, se manifiesta una subutilización de estos recursos pedagógicos (Valenzuela & Pérez, 2013).

Consecuentemente, hemos desarrollado un programa intracurricular de facilitación de competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios (FONDEF ID17110393) (Pérez, Díaz, Abello, Bernardo, Esteban, González, & Núñez, 2016) enfocado en la acción mediadora de la autorregulación del aprendizaje. **Son competencias que pueden ser influenciadas intencionadamente por el o la docente de asignatura en la interacción en el aula.**

Consiste en un programa calificado como “intracurricular”, puesto que su foco está en procedimientos que el o la docente puede promover durante sus clases para que el o la estudiante los ejerce en el aprendizaje de sus asignaturas.



Actualmente, se plantea la necesidad de desarrollar programas para la promoción de competencias de autorregulación del aprendizaje centradas en la implicación de los profesores en este proceso (Sáez, Díaz, Panadero, & Bruna, 2018). Parece necesaria y es factible una mayor investigación científica en este tema por los propios docentes. Un obstáculo para su desarrollo y su difusión es la exigencia de disponer de consentimiento voluntario de los participantes, lo que dificulta la utilización de datos y muestras representativas obtenidas con muestreos aleatorios que permitan generalizaciones a la población representada. Ante esto, puede ser recomendable realizar estudios internos, con fines institucionales, que permitan la descripción y comprensión de las interacciones de variables antes mencionadas en las asignaturas, niveles en cada carrera, carreras, facultades y universidad.



Bibliografía

Abello, R., Vila, I., Pérez, M.V., Díaz, A., Lagos, I. & Contreras, Y. (2018). Identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias: estudio cualitativo. *Atenea*, (518), 41-55.

Díaz, A., Pérez, M. V., González-Piende, J., & Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, XXXIX (157), 87-104.

Díaz, A., Pérez, M.V. Bernardo, A., Fernández-Castañón, A. & González-Piende, J. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout (en prensa).

Pérez, M.V. (2018) Modelo intracurricular de facilitación de competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios Proyecto FONDEF ID17110393. En: <https://encuentrocientifico.tdesperanza.cl/wp-content/uploads/2018/07/Proyecto-Modelo-Intracurricular-de-facilitaci%C3%B3n-de-competencias-ARA-en-estudiantes-Univers.-chile.pdf>

Pérez-Villalobos, M., Cobo-Rendón, R., Sáez, F. & Díaz-Mujica, A. (2018). Habilidad de Autocontrol del Estudiante y Rendimiento Académico en la Vida Universitaria. *Formación Universitaria*, 11, 3.

Pérez, V., Díaz, A., Abello, R., Bernardo, A., Esteban, M., González, J.A. & Núñez, J.C. (2016). Aportes desde un modelo explicativo funcional a acciones en el aula y a programas de tutoría para reducir el abandono de los estudios universitarios. En Nora Abate de Tadeo, Raúl Arué (comp.) *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Buenos Aires: Noveduc.

Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E., & Bruna, D. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. *Revista Formación Universitaria*, 11(6), 83-98 (2018).

Valenzuela, B., & Pérez, M.V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y educadores*, 16 (1) 66-79.



1-Relevancia del entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje

1. Resumen

Este capítulo tiene por objetivo presentar la relevancia del entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje y el rol que puede tener el o la docente de asignatura en la mejora de los procedimientos de aprendizaje.

2. Autorregulación del aprendizaje

En la actualidad se instalan y exploran políticas universitarias para abordar el fracaso y abandono de los estudios universitarios, cuya fundamentación resulta clara en aspectos socio-económicos, permitiendo el diseño de políticas públicas e institucionales orientadas a estudiantes con vulnerabilidad socio-económica. Sin embargo, en la base conceptual y metodológica de los trabajos y acciones de orientación individual para adaptación a la vida universitaria, se observa escasa aplicación los hallazgos científicos referidos a los procesos cognitivo-motivacionales y respecto del enfrentamiento de causas inmediatas como el déficit en la autorregulación del aprendizaje (Vieira, Mesquita, & Silva, 2015).

Para distintas áreas de aprendizaje se han elaborado programas de intervención que, mediando la acción del o la docente simultáneamente a la enseñanza de contenidos conceptuales, posibilitan que los estudiantes mejoren esa autorregulación y, por consecuencia, su ajuste académico, desempeño académico y permanencia en sus estudios universitarios (Cazan, 2012).

El proceso de permanencia en la Educación Superior se explica como una función del grado de ajuste entre el o la estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y de integración social. Desde esta perspectiva, el fracaso en los estudios universitarios está relacionado con la falta de habilidad de los alumnos para gestionar sus propios procesos de aprendizaje, siendo la enseñanza de procedimientos de estudio una alternativa para superarlo. Desarrollar la autorregulación es un componente fundamental en el proceso de adaptación a las exigencias

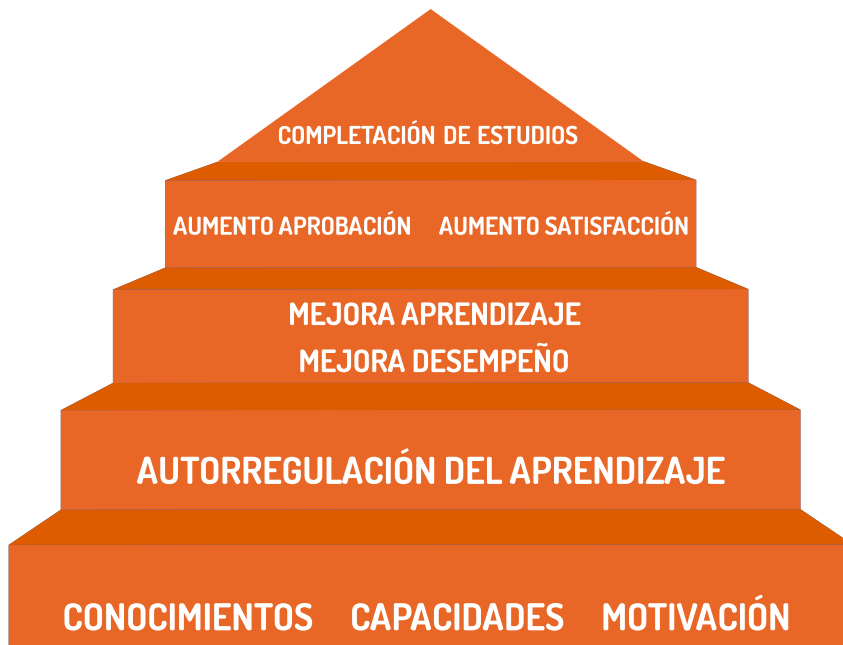
de la universidad, resultando importante la promoción de los procesos de autorregulación del aprendizaje (Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Piende, & Núñez, 2013). Su fomento puede ayudar a disminuir la deserción, debido a que está asociado al ajuste académico en primer año, es así como estudiantes con mayores niveles de autorregulación se adaptan de manera más fácil a los desafíos que les impone la universidad (Cazan, 2012).

3. Entrenamiento para la autorregulación del aprendizaje

Entendemos que la autorregulación del aprendizaje es un proceso activo, en el que los estudiantes establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje, intentando supervisar (vigilar o monitorear) y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos con la intención de alcanzar dichos objetivos (Pérez, Díaz, González- Piende, & Núñez, 2013). De esta forma, se genera una sensación de satisfacción y motivación con las actividades relacionadas con el estudio y el aprendizaje.

El rol docente es primordial para fomentar la autorregulación de estudiantes universitarios, facilitar el aprendizaje, mejorar el desempeño académico, aumentar la aprobación y optimizar tasa de permanencia (disminuir el abandono).





Al enfocarse sobre aspectos cognitivo-motivacionales específicos y menos estables, las intervenciones aumentan las posibilidades de lograr cambios (Díaz, Pérez, González-Piende, & Núñez, 2017), es así como la disposición al aprendizaje puede ser influenciada por un entrenamiento apoyado por el o la docente de asignatura en sus clases habituales. El presente texto adopta un enfoque centrado en procedimientos que pueden ser entrenados y mejorados por los estudiantes.

El desarrollo de la autorregulación del aprendizaje por parte de la o el estudiante, especialmente en situación de mayor riesgo de fracaso académico, le demandará modificar algunos comportamientos utilizados por tiempo más o menos prolongados. Esto demanda procedimientos de trabajo diferentes y probablemente incompatibles con los que ya tiene, desarrollar expectativas de autoeficacia y su percepción de valor de la tarea, fortaleciendo su motivación (Cerezo, Bernardo, Esteban, M., & Tüero, 2015).

Entonces, no es plausible suponer que un estudiante incorporará fácilmente unos determinados pensamientos y procedimientos novedosos, parece más probable que acepte ensayar y ejercitar algunas alternativas a su manera de disponerse al estudio, y ejecutar procesos cognitivos y metacognitivos (Pérez et al., 2013).

Además, es necesario tener en cuenta la interacción que se produce entre el nivel de autorregulación del alumno o alumna y el nivel de regulación del ambiente, puesto que en un contexto desregulador como ocurre con las suspensiones imprevistas de actividades académicas, la autorregulación del aprendizaje no sería una conducta adaptativa de la o al alumno (De La Fuente, 2017).

Algunas singularidades de experiencias de desarrollo de la autorregulación del aprendizaje son las siguientes (Díaz, Pérez, González-Piende, & Núñez, 2017):

1. Abordan un conjunto específico de procedimientos para facilitar la autorregulación del aprendizaje.
2. Es posible medir su impacto.
3. Son compatibles con el desarrollo habitual de asignaturas del currículum de pregrado.
4. La o el estudiante las puede entrenar mediante tecnologías de aprendizaje virtual.
5. Pueden ser apoyadas por sus propios docentes en las clases habituales.

4. Tutoría docente en la asignatura para mejorar los procedimientos de aprendizaje

Las habilidades de aprendizaje autorreguladas mejoran significativamente mediante intervenciones que utilizan los avances tecnológicos en el ámbito universitario (Zheng, Li, & Chen, 2016). Pero la sola utilización de estas nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no entrega resultados concluyentes para el fomento y/o utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje. El empleo de ambientes virtuales y plataformas informáticas en combinación con la tutoría tienen impactos positivos en el fortalecimiento de diversas dimensiones y/o aspectos tales como el uso de estrategias de planificación, cognitivas y metacognitivas, y satisfacción con el proceso de aprendizaje. Programas que utilizan plataformas virtuales para la presentación de asignaturas y diseño de actividades por docentes, y para la gestión de datos y trabajo colaborativo por los alumnos, por una parte generan mejoras en la regulación del proceso de enseñanza y satisfacción de docentes, y por otra favorecen comportamientos de autorregulación y satisfacción del estudiante.

Con base a la teoría del aprendizaje social, la propuesta de entrenamiento en disposición al aprendizaje denominada "Modelo intracurricular de facilitación de competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios" considera que durante la clase presencial la profesora o el profesor de la asignatura se constituye en un modelo para la o el estudiante, tanto en la presentación de formas de disposición al aprendizaje como de verbalizaciones de sus procesos cognitivos y metacognitivos. El o la docente, además de ser reconocido como experto en los contenidos que enseña, lo es también en las recomendaciones que da a sus estudiantes sobre las formas de aprender a aplicar previa, durante y posteriormente a la clase. Aunque este modelamiento está condicionado por distintas variables como el tiempo de exposición la atención del observador y otras, puede constituirse en una importante fuente motivacional y orientadora que facilita el desarrollo de comportamientos de autorregulación del aprendizaje (Díaz, Pérez, González-Pianda, & Núñez, 2017).

El o la docente de una asignatura tiene muchas oportunidades para observar aciertos y errores en el uso de estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, puede percatarse cuando algunos estudiantes están preparando sus evaluaciones mediante la resolución mecánica de ejercicios, pero sin el necesario dominio de la teoría para resolverlos. En una situación como ésta, una recomendación del o la docente puede ser una orientación importante sobre formas de disposición al aprendizaje para tener en cuenta y otorgarles más atención (Díaz et al., 2017).

A diferencia de las limitaciones de tiempo del o la docente, un apoyo virtual se encuentra disponible para mostrar, en el día y hora requerido por cada estudiante, con bastante reiteración, determinados procedimientos de autorregulación del estudio.





Utilización de entornos virtuales para mejora de la autorregulación del aprendizaje

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) permiten, a profesores y estudiantes, beneficiarse de las ventajas de novedosos entornos de aprendizaje (Durán, Estay-Niculcarb, & Álvarez, 2015) y ajustar la educación superior a las características del nuevo milenio sin afectar sus objetivos y finalidades sociales. En estos ambientes, cada vez más presentes, es donde la puesta en marcha de la autorregulación se hace más necesaria.

Paradójicamente, aunque nuestros estudiantes están familiarizados con las TIC, no lo están para utilizarlas con fines educativos y aquellos que carecen de estrategias metacognitivas y habilidades autorreguladoras se ven en desventaja y desfavorecidos por este tipo de soporte educativo. Los entornos de aprendizaje que cuentan con apoyo informático (denominados Computer-based Learning Enviroments o CBLE) suponen dificultades añadidas al aprendizaje en disciplinas fundamentales como las ciencias, las matemáticas y las ciencias sociales. Estudiantes de todas las edades tienen dificultades para desplegar habilidades metacognitivas fundamentales cuando el aprendizaje se lleva a cabo en contextos abiertos, como el hipermedia de las nuevas tecnologías. Tales dificultades se deben a que estos soportes no implican, por sí mismos, el despliegue de procesos autorregulatorios que son claves durante el aprendizaje.

El aprendizaje que implica los CBLE requiere de competencias de autorregulación por parte del alumno o alumna a la hora de decidir qué va a aprender, cómo y cuánto, qué cantidad de tiempo invertirá en ello, cuándo cambiar o desechar la estrategia puesta en práctica, cuándo aumentar o ahorrar esfuerzos, etcétera. La mayoría de los estudiantes de Educación Superior no están adecuadamente preparados para lo que se demanda de ellos en este contexto; por tanto, es importante conocer cómo facilitarles el desarrollo de competencias que les permitan estudiar con éxito y aprender haciendo uso de las nuevas herramientas de comunicación humana.

Preguntas de reflexión

¿Qué habilidades muestran los y las estudiantes para gestionar su propio proceso de aprendizaje?

¿Cuáles procedimientos de aprendizaje pueden ser entrenados y mejorados por los y las estudiantes?

Durante la clase presencial:
¿qué comportamientos de la profesora o profesor de la asignatura pueden constituirse en modelos para sus estudiantes?

NOTAS

Bibliografía

Cazan, A. (2012). Self regulated learning strategies–predictors of academic adjustment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 104–108.

Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., M., S., & Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30–36.

De La Fuente, J. (2017). Theory of Self- vs. Externally-Regulated Learning™: Fundamentals, Evidence, and Applicability. *Frontiers in Psychology*, 29 September 2017.

Díaz, A., Pérez, M. V., González-Pienda, J., & Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39(157), 87–104.

Durán, R. Estay-Niculcarb, C., & Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, 43(2), 77–86.

Pérez, M. V., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J. A., & Núñez, J. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea*, 508, 135–150.

Vieira, D., Mesquita, A., & Silva, P. (2015). Autoeficácia e desempenho académico em estudantes do 1º ano do ensino superior. Ponencia presentada en 3º International Congress of Educational Sciences and Development, San Sebastián, España.

Zheng, L., Li, X., & Chen, F. (2016). Effects of a mobile self-regulated learning approach on students' learning achievements and self-regulated learning skills. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–9.

2-Variables cognitivo motivacionales en el aprendizaje

1. Resumen

El presente texto tiene por objetivo presentar las principales variables cognitivo motivacionales que influyen en el desempeño académico de los estudiantes. Se presentan importantes factores que la profesora o el profesor pueden fomentar en el aula. Se trata de las atribuciones causales, el autoconcepto académico, las expectativas de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje.

Se distingue entre atribuciones causales adecuadas e inadecuadas. Además, se muestra la relevancia de fortalecer las atribuciones causales adecuadas y desalentar las inadecuadas.

2. Variables cognitivo motivacionales

El desempeño académico de los estudiantes depende, en gran medida, de sus conocimientos, afectos y habilidades de pensamiento. En el siguiente texto se describirán aquellas variables cognitivo motivacionales que son posibles de modificar a través de la experiencia que tienen los estudiantes en la universidad, especialmente con sus profesores y compañeros.



3. Atribuciones causales y su efecto en el esfuerzo de los estudiantes

Las atribuciones causales académicas se refieren al análisis que realizan las personas para explicar las causas de sus éxitos y fracasos en situaciones académicas. Una vez ejecutada una tarea, cuando la o el estudiante observa los resultados de su desempeño, se activa un proceso en que lo evalúa y realiza atribuciones causales. Típicamente incluyen asignar los resultados a las propias capacidades, al esfuerzo realizado, a la dificultad de la tarea, a la suerte o a la inadecuada selección de procedimientos para resolver un trabajo (Fiske & Taylor, 1991).

Cuando la persona explica su éxito o su fracaso, el “lugar de control” de una causa se refiere a su ubicación en características internas (propias) o externas (ajenas). Un control interno implica que se asigna el resultado del desempeño a causas como el propio esfuerzo o habilidades personales. Por otra parte, asignar un control externo consiste en ver las causas del resultado en factores exteriores a sí mismo, por ejemplo, la suerte o una acción unilateral de la profesora o el profesor.

Atribuciones adecuadas son aquellas en que la o el estudiante asume que sus resultados dependen de factores de dominio propio, como pueden ser el esfuerzo o las habilidades, asociadas a un control de tipo interno. Por el contrario, las atribuciones causales inadecuadas se caracterizan por un control externo, en que la creencia es que los resultados dependen de variables ajenas al estudiante, como dificultades de la vida cotidiana o una insuficiente capacidad.

Las atribuciones causales son formas de pensar aprendidas y, por tanto, posibles cambiar.

Las y los profesores pueden fomentar atribuciones adecuadas que permiten al estudiante sentir que puede controlar la situación y actuar en concordancia, a diferencia de las atribuciones inadecuadas, que al asumirlas como incontrolables favorecen una actitud de indefensión.

Es importante que las y los docentes fomenten las atribuciones adecuadas, ya que estas permiten al estudiante sentir que puede controlar la situación, y actuar acorde a esto, a diferencia de las inadecuadas, en las que se espera un cambio en un contexto percibido como incontrolable.



4. Autoconcepto y desempeño académico

El autoconcepto es la percepción que la persona tiene de sí misma, formada a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, especialmente con las personas significativas. Es un constructo autorreferencial constituido por lo que la persona piensa y siente sobre sí misma.

Existen diferentes áreas de autoconceptos (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). El autoconcepto académico hace referencia a la percepción de la o el estudiante acerca de su propia capacidad para realizar determinadas actividades y tareas. Un autoconcepto positivo lleva a la implicación activa en el proceso de aprendizaje, aumentando el sentido de competencia. Cuando confía en sus propias capacidades, valora la tarea y se siente responsable del cumplimiento de sus objetivos. En los niños, el desarrollo de un autoconcepto académico positivo es consecuencia de las experiencias con otros, especialmente con la profesora o el profesor (Marsh & Martin, 2011), esto también ocurre en la adultez en las relaciones con personas significativas.



5. Expectativas de autoeficacia y su impacto en los resultados de las y los estudiantes

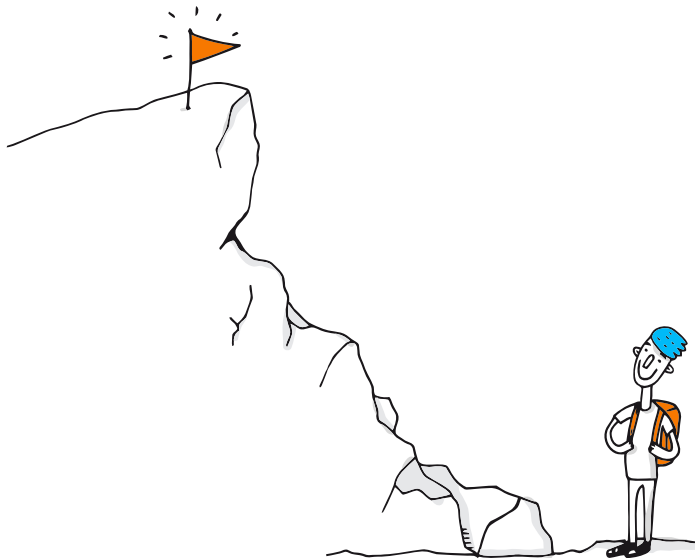
Las expectativas de autoeficacia son predicciones que las y los estudiantes realizan sobre su capacidad para desempeñar tareas o conductas que se han propuesto lograr. Las personas que tienen altas expectativas de autoeficacia son capaces de persistir en sus metas, aunque afronten dificultades. Es probable que acepten retos y perseveren frente a la adversidad, ya que piensan que son capaces de superar estos obstáculos. En cambio, las personas con bajas expectativas de autoeficacia se convencen a sí mismas que su esfuerzo será inútil, por lo que tienden a darse por vencidas más fácilmente.

Tener experiencias exitosas aumenta las expectativas de autoeficacia. Por esta razón, experimentar este tipo de situaciones es importante para las y los estudiantes, en todos los niveles educativos (Bandura, 2006).

6. Autorregulación del aprendizaje y disposición al estudio

La autorregulación del aprendizaje es un proceso cognitivo, metacognitivo, afectivo y conductual, en que la y el estudiante despliegan las habilidades de planificar, monitorear y autoevaluar su desempeño académico. La autorregulación permite monitorear, regular, controlar y evaluar el cumplimiento de los objetivos, y así mejorar la efectividad (Zimmerman, 2002).

La autorregulación del aprendizaje explica de mejor manera las capacidades cognitivas y el logro académico que la inteligencia. Las y los estudiantes autorregulados se caracterizan por establecer metas personales y viables de estudio, adoptando estrategias pertinentes y eficaces para lograrlas.



Junto con esto, monitorean su desempeño en busca de signos de progreso, siendo capaces de reestructurar su contexto físico y social para hacerlo compatible con sus metas y manejando de forma eficiente el uso del tiempo. **Una vez terminada la tarea, autoevalúan los métodos que utilizaron, activando atribuciones causales adecuadas para explicar sus resultados, lo que les permite adaptar sus métodos a situaciones futuras** (Zimmerman, 2002).

La autorregulación es considerada como un mecanismo para explicar las diferencias de logro académico entre estudiantes. Su promoción podría ayudar a mitigar los problemas de deserción universitaria, debido a que está asociada a ajuste académico en estudiantes universitarios de primer año.

Esto implica que las y los estudiantes con mayores niveles de autorregulación se adaptan de manera más fácil a los desafíos que les impone la universidad (Cazan, 2012).

7. Proceso de autorregulación del aprendizaje

El modelo del proceso de autorregulación del aprendizaje más utilizado plantea que se trata de un proceso cíclico de tres etapas (Zimmerman, 2002).

La primera fase es la de preparación o disposición, que ocurre antes de la actividad de aprendizaje. Las y los estudiantes analizan la tarea, establecen metas y planifican las estrategias para cumplirlas. Además, se espera que las y los estudiantes puedan automotivarse, para lo cual tienen que activar creencias de autoeficacia, expectativas positivas de los resultados e interés.

La segunda es la fase de desempeño o ejecución, ocurre mientras se lleva a cabo la tarea conductualmente. Las y los estudiantes deben autocontrolarse, desplegando las estrategias seleccionadas en la etapa anterior. También deben autoobservarse, reflexionando sobre el proceso de estudio que están ejecutando.

La tercera es la fase de autorreflexión o monitoreo, en que las y los estudiantes autoevalúan y juzgan su propio desempeño, contrastándolo con los criterios de calidad esperados y atribuyendo causas a sus resultados. Las y los estudiantes autorregulados tienden a atribuir sus fracasos a causas que son controlables por ellos mismos, lo que les motiva ya que podrían introducir cambios en futuras oportunidades.

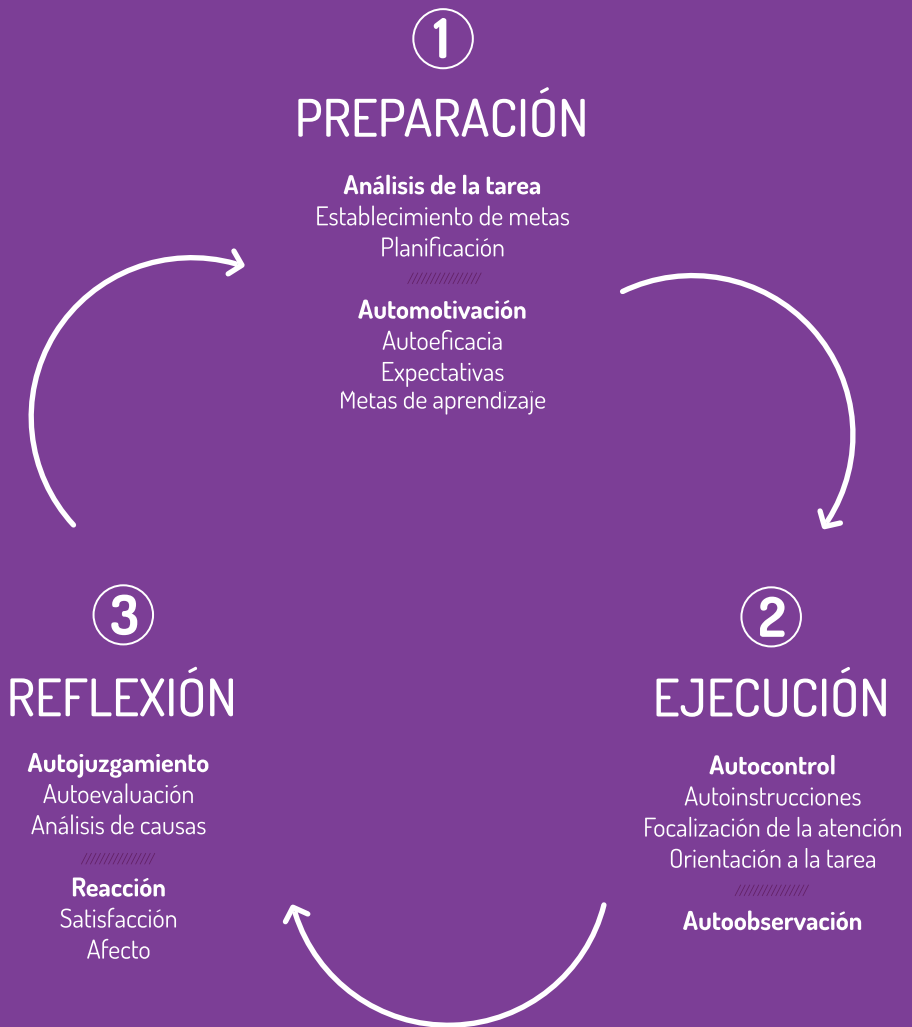


Figura 1. Modelo de Autorregulación del Aprendizaje de Barry Zimmerman (2002)

El presente texto mostró la importancia de la promoción de las variables cognitivo motivacionales en el aula. Se presentó una descripción de las atribuciones causales, autoconcepto, expectativas de autoeficacia y autorregulación del aprendizaje.

8. Preguntas de reflexión

¿Cómo estímulo actualmente en mis estudiantes?

- el autoconcepto académico
- las expectativas de autoeficacia
- la autorregulación del aprendizaje

NOTAS

9. Bibliografía

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. Perspetive on psychological science, 1, 164- 180.

Cazan, A. M. (2012). Self- regulated learning strategies- predictors of academic adjustment. Procedia- Social and Behavioral Sciences. 33, 104- 108.

Good, T., & Brophy, J. (2000). Psicología Educativa Contemporánea. México: McGraw-Hill.

Marsh, H., & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. British Journal of Educational Psychology, 81, 59-77.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory in to Practice, 41(2), 64-70.

3-Comunicación del o la docente como fuente de motivación

1. Resumen

El presente texto invita a reflexionar acerca de cómo la profesora o el profesor de la asignatura puede ser una importante fuente de motivación para sus estudiantes durante la clase presencial. Los comentarios sobre procedimientos de estudio efectuados por el o la docente - reconocido como experto en los contenidos que enseña - pueden impactar favorablemente en sus estudiantes cuando los reflexionan y tienen posibilidad de ejercitarlos sistemáticamente.

Este modelamiento es una fuente motivacional y orientadora que facilita el desarrollo de comportamientos de autorregulación del aprendizaje (Bandura, 2001), estando condicionado por distintas variables como el tiempo de exposición, la atención del estudiante y la forma de comunicación.

Este texto tiene por objetivo

1. Reflexionar sobre la importancia de escuchar a las y los estudiantes.
2. Conocer las características de los mensajes que entrega la profesora o el profesor y cómo estos se relacionan con las variables cognitivo motivacionales.



2. Necesidades y motivaciones personales

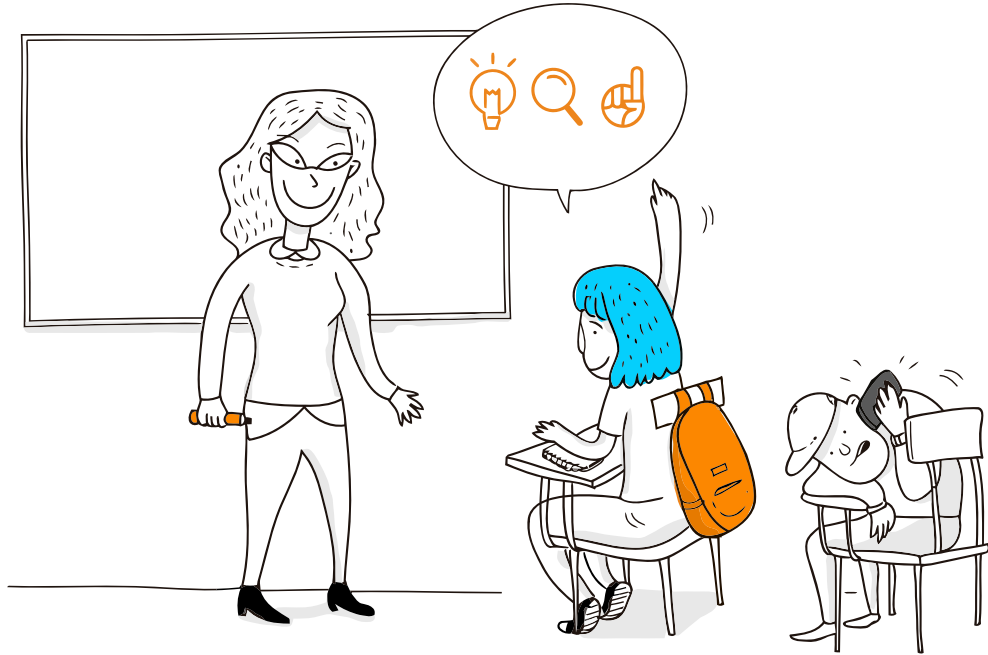
El o la docente tiene mayor posibilidad de gatillar cambios profundos en sus estudiantes, cuando previamente conoce acerca de sus necesidades y motivaciones personales. Para facilitar el desarrollo de otra persona (estudiantes, colegas), resulta insuficiente hacer generalizaciones sobre individuos que poseen determinadas características y motivaciones sin tener en cuenta sus circunstancias personales, familiares, culturales, sociales y económicas. Algunas generalizaciones son estereotipar (“*alumno vulnerable*”), estigmatizar (“*desmotivado*”, “*desorientado*”), patologizar (“*antisocial*”, “*hiperactivo*”, “*depresivo*”). Las necesidades y motivaciones son personales y cambiantes según el contexto, la experiencia y la madurez, lo que obliga a, escuchar a la diversidad de estudiantes.

La gravitación de lo emocional sobre el conjunto de la dinámica cognitiva-motivacional del individuo sugiere que no son tan importantes nuestros argumentos y razones como el logro de un acercamiento armonioso con los afectos de la otra persona.

3. Escuchar

“El diálogo es el alma de toda relación, [...] los obstáculos al diálogo son muchos, y son pocos los que los superan” (De Mello, 1993, p. 148). Escuchar a alguien es “*escuchar palabras, pensamientos y el significado personal que tienen para él*”. Es conveniente, ante todo, hablar menos y escuchar más, no reaccionar en función de lo que se supone que el otro ha dicho, ni dar por supuesto que se sabe lo que el otro está hablando. Se escucha (atiende) lo que dice, cómo lo dice y, también, lo que no dice. Escuchar es una condición necesaria en la mayoría de las técnicas de análisis y toma de decisiones, aun cuando muchas no la destacan tanto como hablar.

Atender a la comunicación de la otra persona incluye escucharla y observar sus gestos, miradas, lo que hace y lo que deja de hacer. La comunicación analógica (comunicación no verbal) contribuye al aspecto relacional de una comunicación, incluye los movimientos corporales, la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo de las palabras y el contexto en que se efectúa la comunicación. Este es el sentido de la frase: “*el perfecto oyente te escucha, aunque no digas nada*” (De Mello, 1993, p. 148).



**Generar preguntas, hacer
comentarios, responder las
preguntas** que se exponen
en la clase



Es común que las personas experimenten carencia de comunicación; es decir, falta de ser escuchados profundamente. El esfuerzo de comprender a las y los estudiantes se materializa al evitar que los propios prejuicios o temores contaminen la comunicación con ellos: *“Es peor cuando no escucho porque lo que se dice es demasiado amenazador o puede cambiar mis concepciones y conductas. Es peor cuando me sorprende tratando de distorsionar su mensaje para hacerle decir lo que yo quiero oír [...] solo distorsionando algo sus palabras, deformando un poco el significado, puedo hacer aparecer que está diciendo lo que yo quiero”* (Rogers, 1975, p.168).

Este planteamiento alude a la comprensión de las emociones, sentimientos y significados personales que la otra persona comunica.

Para una buena relación interpersonal con su estudiante, la empatía de la profesora o el profesor significará una participación afectiva en una realidad ajena, introducirse, con respeto, en su mundo afectivo y emocional.

Decir algo no es tan sencillo, ya que nosotros somos responsables de lo que decimos, pero no determinamos lo que la o el estudiante escucha y entiende. Ni todo lo que decimos es escuchado y entendido tal como nosotros lo deseamos. Aunque nos esforcemos, no podemos especificar el total de lo que la otra persona (estudiante o colega) entiende.

4. Dinámica cognitiva-emocional

Los seres humanos nos autoexigimos o, por el contrario, nos autolimitamos en coherencia con nuestra autoimagen y nuestro mapa cognitivo. El mapa cognitivo de una persona son las autodescripciones sobre características de sí misma, sus capacidades, limitaciones, destrezas, dificultades, necesidades, metas, etc. Son autodescripciones cambiantes, por esto es más preciso hablar de una **dinámica cognitiva**.

Adoptando una actitud de apertura y respeto, comprender la dinámica cognitiva conlleva distinguir entre lo que la o el estudiante manifiesta y lo que uno supone. Esto se facilita con la comunicación no verbal (postura corporal, tono de voz) acogedora, explicitando interés con mensajes tales como: “dime más”, “quiero escucharte”, “me interesa mucho”, “me interesa que me hables más acerca de eso”, atendiendo a su expresión no verbal, observando el vínculo entre el contenido expresado y la forma de expresión, los enlaces de ideas, la armonía entre lo manifestado explícitamente y lo omitido.

5. Actitudes para escuchar bien

En una interacción de carácter más personal, para colaborar con la o el estudiante se requiere tiempo. “Estar con el otro” es experimentar sus sentimientos, captar sus ideas como si fueran propias, pero sin permitir que se conviertan en propias; requiere confiar en la capacidad de la o el estudiante para optar, asumir decisiones, avanzar, resolver sus problemas, aceptando auténticamente sus pensamientos.

Se distinguen las siguientes tres formas de escuchar:

1ª Oír sin escuchar: No se muestra mayor interés ante la comunicación de la o el estudiante u otra persona. Se responde solo emitiendo sonidos tales como: “mmmhh”, “ahhá”, “ya”, “psssi”. En ocasiones, se mira al interlocutor con el fin de aparentar escucharle, pero no para entenderle. Una situación típica consiste en mantenerse escribiendo mientras se responde al otro sin mirarlo.

2ª Escuchar activo: Se intenta comprender el punto de vista de la otra persona. Se usan mensajes acogedores y señales claras del interés por escuchar, por ejemplo, “dime más”, “eso me interesa”, “deseo escucharte”. Se atiende al mensaje verbal y no verbal del interlocutor. La forma de hablar es expresiva, precisa. La mirada es directa hacia sus ojos.

3ª Escuchar con empatía: Incluye el escuchar activo y se intenta confirmar la comprensión de las ideas y sentimientos de la otra persona. Se comunican las propias opiniones solo después de haber constatado que se logró entender y reproducir sus ideas y sentimientos.

Existen diversas dificultades en la comunicación interpersonal. Los errores comunes son:

- 1-** Cerrarse a la posibilidad de obtener una visión distinta, esforzándose por defender y mantener el propio punto de vista. Actuar precipitadamente.
- 2-** Prejuizando o tomando decisiones en momentos inoportunos.
- 3-** Confundiendo el comportamiento de la persona y con la persona.
- 4-** Adoptando una actitud de sobreprotección (que la o el estudiante puede percibir como menosprecio o imposición).
- 5-** Limitar la mirada, enfocándola sobre aspectos parciales de la situación, descontextualizando el comportamiento, centrándose en los errores y/o dejándose influir por lo aparente.



6. Recursos para motivar

El o la docente que se concentra en la forma de trabajo estudiantil, en el esfuerzo de la o el estudiante para el cumplimiento de compromisos, etc., puede reflejar cuán importante son para él ese trabajo y procedimientos. La acción explícita que realiza la profesora o el profesor como reacción ante el comportamiento del o la estudiante puede constituir un modelo (adecuado o inadecuado) a ser imitado y es una orientación fundamental para su estudiante.

Además, el hecho que algunos estudiantes muestren mayor tendencia a comportamientos de competencia, individualismo y falta de cooperación en sus trabajos académicos, que se centren en el resultado (notas) desatendiendo al proceso de trabajo, está estrechamente vinculado a los valores que la profesora o el profesor manifiesta en la clase mediante comentarios y comportamientos no verbales.

Todas y todos los estudiantes necesitan creer en sus propias habilidades, disponer de oportunidades para desarrollarse y regular su conducta de un modo autónomo. Existe una relación recíproca entre estas creencias sobre sí mismo y los resultados obtenidos por el propio desempeño.

El logro académico exitoso se asocia a la importancia que los docentes asignan al esfuerzo; los mejores resultados tienden a estar más asociados al esfuerzo, al procedimiento de trabajo y a docentes que alientan altos niveles de eficiencia.

En este sentido, la profesora o el profesor puede favorecer que la o el estudiante:

a- Frente al éxito, haga atribuciones causales a procedimientos de trabajo como la planificación, el esfuerzo, también a la habilidad.

b- Ante el fracaso, haga atribuciones a errores de procedimiento (insuficiente planificación, insuficiente esfuerzo) pero nunca a carencia de capacidad.

A partir de comprender la dinámica cognitiva-emocional de la persona como un sistema autónomo, cuyos cambios únicamente pueden ser gatillados externamente, pero que no pueden ser instruidos desde fuera, la intervención de parte de la profesora o el profesor en la situación de enseñanza-aprendizaje aumenta las probabilidades de éxito cuando su entrega de comentarios reúne las siguientes condiciones (Díaz, Pérez, Solar, González-Pienda y Núñez, 2002).

- 1- Se enfoca sobre un área específica del autoconcepto más que en áreas amplias. Los autoconceptos más específicos son más modificables que los generales.
- 2- Se vincula con hechos, acciones o resultados que el o la alumna reconoce o comparte.
- 3- Es manifestado de modo frecuente y oportuno (contingente).
- 4- Se promueve que la o el estudiante obtenga retroalimentación sobre sus competencias.
- 5- Los éxitos del o la estudiante se atribuyen, especialmente, a su propio esfuerzo y a su propia habilidad.
- 6- La o el estudiante tiene la posibilidad de observar que la profesora o el profesor presenta un autorreforzamiento en situaciones de éxito. Esto significa modelar un comportamiento de agrado por el procedimiento de trabajo y fomentar la valoración autónoma evitando las comparaciones con otros.

Respecto de las atribuciones causales ante desempeños de éxito, estos requieren asociarse al esfuerzo y a la habilidad del o la estudiante y alentar a un autorreforzamiento, modelando cómo hacerlo.

Ante desempeños de fracaso, sería recomendable aumentar las asociaciones a insuficiente esfuerzo y desalentar atribuciones a falta de habilidad y a factores incontrolables.

Ante el éxito y el fracaso es conveniente desalentar asignaciones a factores contextuales (como la suerte) y a falta de habilidad, pues conducen a sensación de indefensión y resultan autolimitantes.



7. Sugerencias

Para influir sobre aspectos cognitivo-motivacionales la efectividad de la profesora o el profesor aumenta cuando su comentario reúne las siguientes condiciones:

- 1- Se enfoca sobre áreas de desempeño específicas
- 2- Se vincula con hechos o resultados que la o el estudiante reconoce
- 3- Es efectuado de modo frecuente
- 4- Promueve que la o el estudiante obtenga retroalimentación sobre sus competencias
- 5- Atribuye el éxito al esfuerzo y habilidad de la o el estudiante
- 6- Cuando la profesora o el profesor presenta un autorreforzamiento en situaciones de éxito.

8. Preguntas de reflexión

¿Cómo puedo promover una escucha empática en mi interacción con los estudiantes?

¿Cómo son los comentarios que realizo a mis estudiantes?

¿Qué debería hacer para lograr comentarios que estimulen la motivación académica de mis estudiantes?

NOTAS

9. Bibliografía

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Mediapsychology*, 3, 265-299

De Mello, A. (1993). La oración de la rana. Santander: Sal Terrae.

Díaz, A., Pérez, M., Solar, M., González-Piende, J., & Núñez, J. (2002). Recursos del educador para motivar el aprendizaje. *Psyke*, 11 (1), 133-139.

Echeverría, R. (1998). Ontología del lenguaje. Santiago: Dolmen.

Maturana R., H. (1999). Transformación en la convivencia. Santiago: Dolmen.

Rogers, C. (1975). Libertad y creatividad en educación. Buenos Aires: Paidós.



4- Mensajes que impactan positivamente en las y los estudiantes

1. Resumen

Cuando los docentes practican estrategias para valorar a sus estudiantes, estos obtienen ganancias a nivel intelectual, se involucran más en el aprendizaje, presentan menos problemas de ajuste académico y puntuaciones altas en autoconcepto, creatividad, solución de problemas y pruebas de logro. Promover la valoración de las y los estudiantes es central para lograr una mayor motivación académica.

Los objetivos de este texto son:

1. Describir en qué consiste la interacción valorativa.
2. Explicar por qué la interacción valorativa promueve la motivación y mejores resultados en las y los estudiantes.
3. Compartir sugerencias para que los docentes desarrollen abordajes valorativos al desempeño de sus estudiantes.

2. Interacción valorativa

El uso de la valoración del desempeño de las y los estudiantes incentiva un sentido de mayor competencia y autonomía en la o el estudiante al percibir a un profesor que confía en sus capacidades y posibilidades de superación, al mismo tiempo que promueve un vínculo emocional positivo entre ambos.

En este escenario, la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2013) ayuda a comprender de qué manera esta interacción valorativa de la profesora o el profesor con sus estudiantes mejora la motivación en ellos y los resultados de aprendizaje. Según la Teoría de la Autodeterminación, las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas: sentirse competentes, autónomos y bien relacionados con otros. En el plano académico, aquellos ambientes que satisfacen estas necesidades, en este caso a través de la interacción valorativa, favorecen entre las y los estudiantes mayor motivación hacia el logro de las metas académicas, mayor perseverancia sobre tareas de mayor complejidad cognitiva y mejor ajuste académico. Al mismo tiempo, estas necesidades satisfechas contribuyen a disminuir los niveles de abandono académico.

3. Prácticas valorativas pedagógicas

En el abordaje valorativo del desempeño de los estudiantes se pueden distinguir tres tipos de comunicaciones verbales:

1. Mensajes de aliento o ánimo
2. Mensajes de elogio
3. Mensajes instructivos.

Mensajes de aliento o ánimo

Son manifestaciones de deseos de transmitir solidaridad y energías a la otra persona para que persevere en una tarea. Consisten en expresiones de ánimo, como por ejemplo *“tú puedes”*.

Para que la declaración de aliento sea creíble debe ser directa, nítida y desvinculada de crítica, evitando condicionarla (Ej. *“Ánimo, continúa así, pero...”*).

Mensajes de Elogio

Los mensajes de elogio, como parte de la práctica habitual de la profesora o el profesor en aula, corresponden a un elemento predictor de mayor efectividad en las intervenciones de mejora del autoconcepto académico. Estimula creencias positivas de habilidades académicas y, por otra parte, mitiga pensamientos que pueden socavar un autoconcepto académico positivo (Marsh & Craven, 2006).

Poner de manifiesto lo positivo sobre lo menos positivo –aunque esto último se explicita– permite mejorar la autoimagen de los alumnos (Salum, Marín & Reyes, 2011) y ofrecer elementos de referencia adecuados para asumir las propias deficiencias personales.



Mensajes instructivos

Corresponden a indicaciones específicas acerca de lo que la o el estudiante está haciendo bien y que merece el elogio. Se entiende que este mensaje instructivo requiere detalle y precisión, a diferencia del elogio que puede ser menos específico. Sin embargo, tanto el elogio como el mensaje instructivo deberían ser claros, intensos y contingentes al desempeño de la o el estudiante para que este pueda darles el significado esperado por el o la docente.

Los mensajes instructivos también pueden incluir aquello que la o el estudiante puede mejorar para alcanzar una meta académica, indicando una petición, corrección u orientación al desempeño. La efectividad del mensaje aumenta cuando se enfoca en una tarea específica, describiendo el procedimiento esperado, comprobando que ha sido entendida (esto es distinto de confirmar su aceptación) y presentada de modo oportuno. La corrección dirigida al comportamiento debería estar vinculada al objetivo que la otra persona, espera alcanzar con su desempeño. En este contexto, la profesora o el profesor puede mostrar la propia insatisfacción con el procedimiento empleado por la o el estudiante, aunque siempre evitando enjuiciamiento de intenciones y descalificaciones a la persona de la o el estudiante. El o la alumna debería contar con la posibilidad de constatar su correcta comprensión, recibir retroalimentación oportuna sobre su ejecución y oportunidad de presentar desacuerdo con la corrección.

Desde la mirada de los propios estudiantes, los mensajes instructivos, expresados de manera constructiva y precisa, influyen de manera positiva en el autoconcepto académico de quien recibe los comentarios (McInerney, Dowson, Seeshing & Genevieve, 2000).

VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO

Sentido de
competencia,
autonomía, mejora
del clima de aula



3

**MENSAJE
INSTRUCTIVO**



2

**ALIENTO /
ELOGIO**



1



4. Condiciones que favorecen la efectividad de las prácticas valorativas pedagógicas

El uso de aliento, elogio y mensajes instructivos de forma frecuente, contingente y como práctica cotidiana, promueve positivamente la motivación académica de las y los estudiantes.

Una práctica valorativa al desempeño mejorará el autoconcepto académico sólo si la comunicación es significativa para la o el estudiante; es decir, creíble y armónica con su dinámica cognitiva. La manifestación de aliento, elogios y comentarios contingentes a las ejecuciones estimula a las personas a generar sentimientos de competencia que favorecen alguna dimensión del autoconcepto. Su potencia aumenta al ser expresada de modo frecuente, con alta intensidad (con expresividad gestual y el contacto visual), vinculada a un compromiso afectivo (*“me alegra cuando te esfuerzas, me siento muy tranquilo/a cuando planificas tu trabajo...”*).

Se puede valorar el desempeño de las y los estudiantes evitando compararlo con otros compañeros o referentes. Cuando el elogio se basa en comparación con otros, induce a la competencia y dificulta el trabajo colaborativo. Además, cuando los compañeros observan al estudiante que es alentado y elogiado con indicaciones claras de lo que hicieron bien, obtienen información sobre el comportamiento deseado por la profesora o el profesor y sobre sus expectativas. En esta situación se proporciona retroalimentación al grupo y, además, al individuo.

CARACTERÍSTICAS DE LOS COMENTARIOS EMITIDOS POR EL O LA DOCENTE





5. Sugerencias

El aliento, el elogio y el mensaje instructivo deberían estar presentes al momento de observar el desempeño académico de un estudiante, dado que los tres permiten al estudiante saber cuándo lo está haciendo bien y, en consecuencia, percibirse como un aprendiz más competente. Además, las correcciones al desempeño a través de indicaciones de cómo mejorar serán mejor recibidas y aceptadas por la o el estudiante si antes ha tenido algún reconocimiento genuino y felicitaciones de parte de su profesor quien le ha demostrado estar atento a su progreso, esfuerzo y estar consciente de sus logros.

El aliento, el elogio y los mensajes instructivos pueden facilitar cambios en conductas que son observables e influenciables por la profesora o el profesor, tales como procedimientos de trabajo y participación en la clase, incluso habilidades o capacidades que se pueden vincular directamente con resultados exitosos (Lobos, Díaz, Bustos & Sáez, 2018). Podemos distinguir tres tipos de valoraciones:

1. Valoración del procedimiento de trabajo:

Mensajes que utiliza la profesora o el profesor para indicar aspectos positivos del procedimiento de trabajo (mensajes orales, escritos, gestuales; individuales o colectivos; presenciales o virtuales), como, por ejemplo, la atención a las instrucciones, organización de materiales, seguimiento de indicaciones, etc.

2. Valoración de la participación en actividades académicas: mensajes que la profesora o el profesor utiliza para indicar aspectos positivos del involucramiento de sus estudiantes en las actividades de la clase. Por ejemplo, realizar preguntas y expresar opiniones y/o comentarios, responder preguntas de la profesora o el profesor, entre otras.

3. Valoración de la capacidad: mensajes para indicar aspectos positivos de la habilidad en la realización de actividades académicas en forma específica y concreta, como, por ejemplo, “excelente deducción, lograste concluir...”, “realizaste un razonamiento matemático preciso al...”. Además, estos mensajes pueden ayudar a desalentar la atribución causal a la falta de capacidad.

Finalmente, es conveniente que el abordaje valorativo sea desarrollado por el profesor o profesora en la interacción cotidiana con sus estudiantes, es decir, tanto en procesos formales de evaluación (pruebas escritas, orales, trabajos), como en procesos de acompañamiento en aula durante la observación que la profesora o el profesor realiza a los avances de las y los estudiantes en el día a día y que no está sujeto necesariamente a una calificación (trabajos en clases, individuales o grupales, discusiones o plenarias, desarrollo de ejercicios, etc.). plenarias, desarrollo de ejercicios, etc.).

6. Preguntas para la reflexión

¿De qué manera expreso a mis estudiantes mi opinión sobre su buen desempeño?

¿Cómo son mis prácticas de observar y valorar el desempeño de las y los estudiantes?

¿De qué manera puedo mejorar el modo en que abordo el desempeño de mis estudiantes?

NOTAS

7. Bibliografía

Catalán, J. (2011). Psicología educacional, proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones. La Serena: Universidad de la Serena.

Deci, E., & Ryan, R. (2013). Toward a social psychology of assimilation: self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191-207). New York: Cambridge University Press.

Lobos, K., Díaz, A., Bustos, C., & Sáez, F. (2018). Construcción y características psicométricas de la escala de estrategias de estimulación del autoconcepto académico. *Revista avaliação psicológica*, 17(2), 213 – 222.

McInerney, D., Dowson, M., Seeshing, A., & Genevieve, N. (2000). Self-esteem, academic interest and academic performance: The influence of significant others. Centro de Investigación, Universidad de Western Sydney, Australia.

Marsh, H., & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self- concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.

Salum, A., Marín, R., & Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.

5- Desarrollo de propósitos y metas de estudio

1. Resumen

En ocasiones, el propósito de estudiar una carrera se encuentra bastante claro para quienes llegan a la universidad, pero en otras oportunidades no ocurre así, por lo **que el o la docente resulta significativo para estimular en sus estudiantes la reflexión de cuál es el objetivo de estudiar, qué sentido tiene para la o el estudiante** y, frente a esto, planificar una forma de conseguirlo a través de la formulación de metas. Para garantizar el adecuado logro de resultados académicos, es necesario establecer metas de una manera positiva, realista, precisa y significativa.

El presente texto tiene como objetivo:

1. Analizar la importancia de las metas de aprendizaje y su relación con los propósitos de estudios universitarios.
2. Diferenciar ambos términos
3. Conocer cómo se pueden estimular en el contexto de estudio.

2. Propósitos y metas de estudio

Aunque en ocasiones se confunden ambos términos, estos presentan diferencias conceptuales y formales. Los propósitos refieren a proyectos de mediano o largo plazo que orientan las acciones del presente (Boza y Toscano, 2012). Un propósito puede ser un objetivo que se quiere conseguir y que requiere de perseverancia y esfuerzo, también puede ser el sentido que otorga a la propia vida. Por su parte, las metas corresponden a resultados concretos y medibles, son propuestas para alcanzar un propósito más amplio y distante. **Las metas deben formularse según cuatro características básicas: positivas, precisas, posibles y personales, y llevan a tareas que permitirán cumplir con el propósito planteado.**

Es importante dejar unos minutos de la clase para invitar a las y los estudiantes a reflexionar las razones que han orientado la elección de su carrera o reflexionar sobre sus propósitos vitales. Cuando un estudiante se conecta con propósitos vitales relevantes fortalece la motivación hacia ellos. Después, motivar la reflexión acerca de qué acciones realizan hoy para alcanzar dichos propósitos.



3. Formulación efectiva de metas

Las metas de aprendizaje son resultados que se desprenden de los objetivos de aprendizaje. Al auto establecerse metas, la o el estudiante aumenta la probabilidad de alcanzar con mayor éxito sus objetivos (Mas y Medinas, 2007). Las metas deben ser positivas, posibles de cumplir, medibles y tener sentido personal. Si las metas se plantean de modo amplio, difuso y poco realista, entonces el resultado no será el esperado, lo que puede generar desmotivación (Pérez, Díaz, González-Pienda, Nuñez & Rosario, 2009).

Es importante identificar las metas que tienen las y los estudiantes en la asignatura, ya que esto permitirá al profesor orientar de mejor manera la elección de las actividades académicas.

Idealmente, las metas de aprendizaje deberían reunir las siguientes características:

1. Positivas: explicitar lo que se desea construir o realizar de manera propositiva.
2. Precisas: son cuantificables y medibles.
3. Posibles: son pequeñas, alcanzables, realistas y factibles según los recursos con los que se cuenta.
4. Personales: tienen significado para uno mismo y se vinculan con los propósitos.

Las metas de aprendizaje permiten, de este modo, especificar las acciones que debe alcanzar la o el estudiante para lograr de buena manera su objetivo de estudio. Por ejemplo, una meta de aprendizaje se podría formular así:

“Destinaré media hora de estudio, para repasar los contenidos de las clases del día”

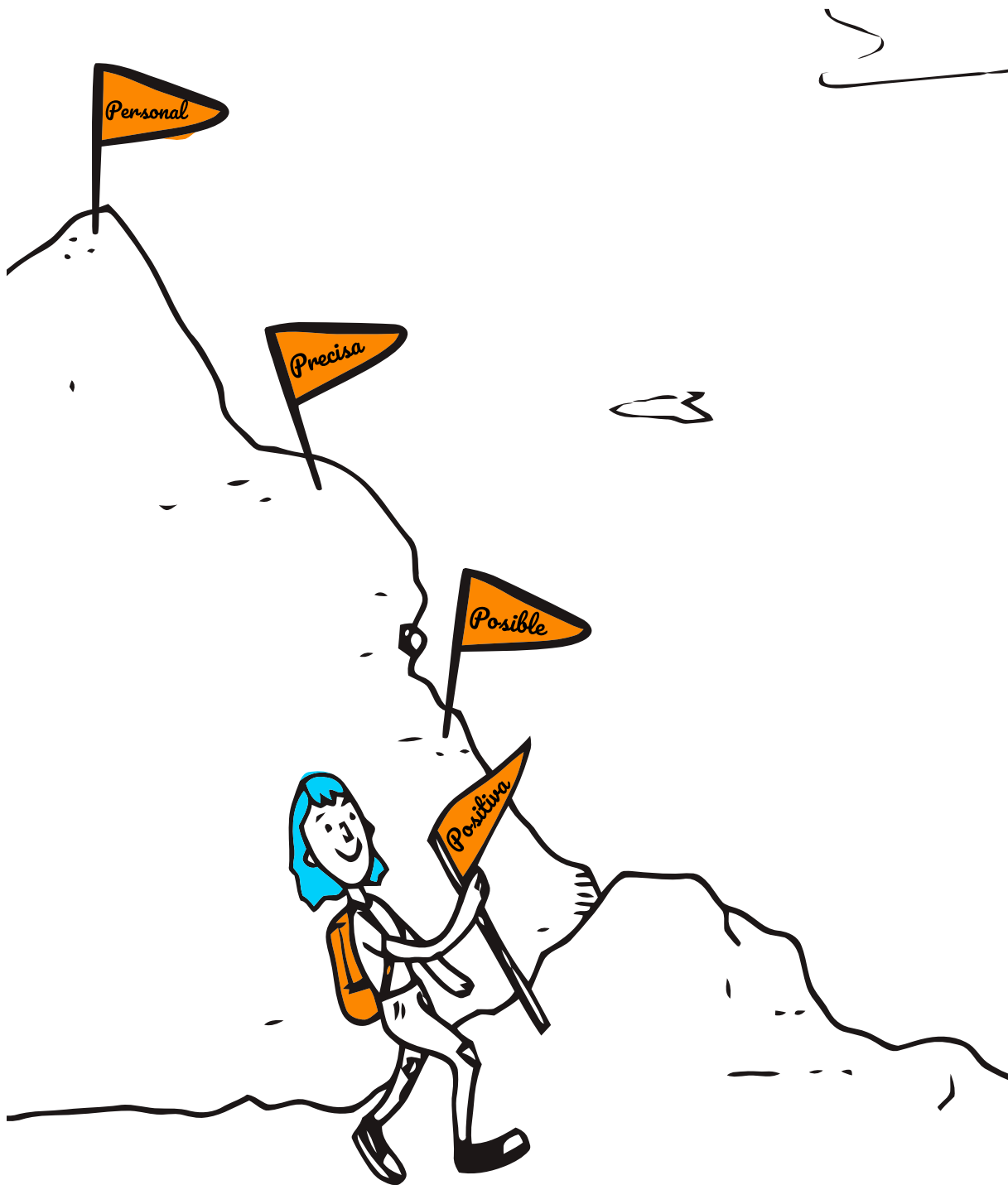
Otro ejemplo de formulación de meta sería:

“En la próxima clase, realizaré al menos un comentario al profesor sobre los contenidos de la clase”

2

5





4. Sugerencias

El o la docente puede promover el desarrollo de metas de aprendizaje mediante las siguientes acciones:

Dejar unos minutos de la clase para preguntar a todos sus estudiantes el porqué de su elección de estudios y de la elección de esa carrera.

Especificar las metas de la asignatura y de cada clase, respetando las 4 P.

Pedir a sus estudiantes establecer metas de aprendizaje con las 4 P para una tarea de la asignatura.

5. Preguntas de reflexión

¿Conozco los propósitos de mis estudiantes?

¿Cómo puedo conocer las metas de mis estudiantes para mi asignatura?

¿Cómo puedo fomentar la proposición de metas en mis estudiantes?

6. Bibliografía

Boza, A., & Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado por alumnos universitarios. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 125-142.

Mas, C., & Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23(1), 17-24.

Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E., & Cervelló, E. (2013). Relación del feed-back y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de psicología*, 29(1), 257-263.

Pérez, MV., Díaz, A., González-Pienda, J., Núñez, J., & Rosário, P. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 449-455.

Tirado, F., Santos, G., & Tejero, D. (2013). La motivación como estrategia educativa. Un estudio en la enseñanza de la botánica. *Perfiles Educativos*, XXXV(139), 79-92.

6- Fomento de estrategias para el uso del tiempo

1. Resumen

La gestión del tiempo académico de las y los estudiantes en el contexto de la Educación Superior es considerada una variable importante dentro del proceso de autorregulación del aprendizaje y consecuentemente en el éxito del desempeño académico.

Los objetivos de este texto son:

1. Describir dificultades de las y los estudiantes en el uso del tiempo.
2. Fundamentar el impacto de la planificación en el desempeño académico.
3. Compartir sugerencias para que los profesores ayuden a sus estudiantes novatos en la gestión del tiempo.

2. Planificación académica de los universitarios

2.1 Dificultades de las y los estudiantes en el uso del tiempo

Las experiencias de las y los estudiantes durante su primer año en la Educación Superior son de enorme importancia para lograr su éxito académico y permanencia en la universidad. Necesitan adaptarse a una amplia gama de nuevas prácticas y ambientes, tanto académicos como sociales.

Muchos estudiantes tienen problemas con la gestión del tiempo. Más allá de su primer semestre, **muestran prácticas de gestión del tiempo ineficaces, encuentran difícil equilibrar el tiempo para todas sus responsabilidades académicas y no académicas y subestiman la cantidad de tiempo que toman las tareas, lo que obstaculiza su gestión del tiempo, así como el mantenerse al día con las exigencias académicas, acumulando contenidos para los exámenes y asignando plazos inadecuados para las tareas e incumplimiento de plazo** (Gaeta & Cavazos, 2016).

El desafío para las y los estudiantes es tomar conciencia de su propio ritmo de trabajo y planificar actividades, considerando sus intereses personales y las exigencias académicas. Para los profesores en tanto, el desafío es promover entre las y los estudiantes sus habilidades de gestión del tiempo y, especialmente, en el primer año (Van der Meer, Jansen, & Torenbeek, 2010).



2.2 Impacto de la planificación en el desempeño académico

La gestión del tiempo, mediante procedimientos como planificación, organización y priorización, ayuda a la finalización de tareas en un lapso esperado. Supone el uso de estrategias como manejo de una agenda, planificación diaria o priorización de diferentes actividades (Umerenkova, & Flores, 2018).

La administración efectiva del tiempo tiene un impacto positivo en el desempeño académico. Contemplada desde los modelos de autorregulación académica, la gestión del tiempo tiene un fuerte componente motivacional, de autocontrol y también metacognitivo. Para que un estudiante logre sus metas debe valorar y tomar decisiones sobre aspectos tales como el orden en que va a abordar las diferentes tareas y el tiempo que va a dedicar a cada una (Nadinloyi, Hajloo, Garamaleki, & Sadeghi, 2013).

Las y los estudiantes de alto rendimiento aplican una variedad de recursos o herramientas para apoyar la planificación diaria o semanal de tareas y contribuir al logro de los objetivos establecidos. Por el contrario, estudiantes de bajo rendimiento argumentan imposibilidad de organizar adecuadamente sus actividades, ya que implican mayor tiempo que el disponible.

La gestión eficaz del tiempo tiene beneficios importantes, entre estos reduce la procrastinación, permite controlar y agenciar las tareas, completar compromisos, disfrutar el tiempo libre y disminuir el estrés, lo que contribuye a mejorar las creencias de autoeficacia e impactar en el desempeño académico (Thibodeaux, Deutsch, Kitsantas & Winsler, 2017).

3. Sugerencias de aplicaciones en el trabajo docente

El o la docente puede desempeñar un papel activo en su asignatura ayudando a las y los estudiantes a gestionar y planificar el tiempo. Las y los estudiantes pueden aprender a planificar si se les modela (muestra) cómo hacerlo (Van der Meer, Jansen, & Torenbeek, 2010).

Algunas sugerencias son:

1. Comentar con las y los estudiantes la utilidad del uso de estrategias de planificación.
2. Cumplir con los tiempos y plazos de su asignatura (en hora de llegada al aula, en término de la clase, plazos de corrección)
3. Invitar a examinar el programa de asignatura para analizar fechas, contenidos y planificación.
4. Solicitar tareas y trabajos con objetivos claros y precisos, indicando en qué consisten, sus contenidos y plazos para su desarrollo.
5. Invitar a sus estudiantes a presentar una planificación para el desarrollo de un trabajo.

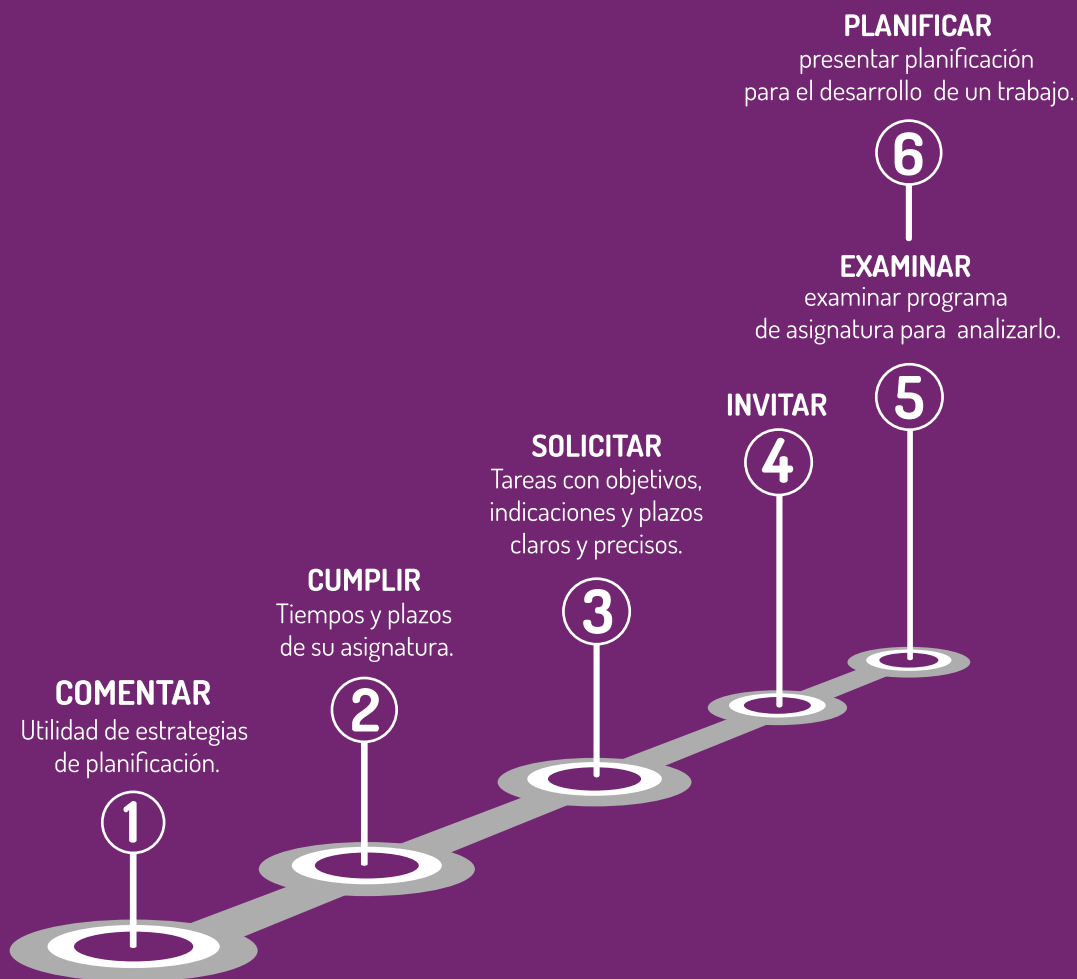


Figura 2. Sugerencias de aplicaciones en el trabajo docente

4. Preguntas de reflexión

¿Cómo es mi propia gestión del tiempo en el desarrollo de mis asignaturas?

¿De qué manera mis conductas como docente modelan una buena planificación?

¿Cómo puedo ayudar a mis estudiantes a planificar sus tiempos?

5. Bibliografía

Gaeta González, M. L., & Cavazos Arroyo, J. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (23), 142-166.

Nadinloyi, K. B., Hajloo, N., Garamaleki, N. S., & Sadeghi, H. (2013). The study efficacy of time management training on increase academic time management of students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84, 134-138.

Thibodeaux, J., Deutsch, A., Kitsantas, A., & Winsler, A. (2017). First-year college students' time use: Relations with self-regulation and GPA. Journal of Advanced Academics, 28(1), 5-27.

Umerenkova, A. G., & Flores, J. G. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. Educação e Pesquisa, 44, 157900.

Van der Meer, J., Jansen, E., & Torenbeek, M. (2010). 'It's almost a mindset that teachers need to change': First-year students' need to be inducted into time management. Studies in Higher Education, 35(7), 777-791.

7- Mensajes para evitar la procrastinación y aprovechar el tiempo de estudio

1. Resumen

Las y los estudiantes pueden disminuir la postergación de tareas y compromisos, denominada procrastinación. Los objetivos de este texto son:

1. Describir la postergación de tareas y compromisos.
2. Especificar consecuencias de la postergación de tareas y compromisos.
3. Compartir sugerencias para que los profesores ayuden a sus estudiantes novatos a superar la procrastinación.

2. Procrastinación en estudiantes universitarios

2.1 Postergación de tareas y compromisos

La procrastinación se define como evitar o postergar la realización de una tarea. Dejar para mañana o para último momento la toma de una decisión, la realización de una actividad o el cumplimiento de una tarea es algo que, en mayor o menor medida, muchos estudiantes han practicado alguna vez en la universidad, y que se ha conocido como procrastinación. Etimológicamente, este término de origen latino está formado por el prefijo pro, que denota acción o movimiento hacia adelante; y crastinus, con el sentido de aquello que corresponde al día de mañana. En definitiva, procrastinar significa literalmente “*mover a mañana*”; es decir, aplazar o diferir algo (Zhang, Dong, Fang, Chai, Mei, & Fan, 2018).

Se comprende como una insuficiencia en los procesos de autorregulación, que provoca la demora voluntaria de actividades planificadas, aunque se anticipe la consecuencia de la demora (Rodríguez & Clariana, 2017). **La procrastinación implica aplazar el comienzo o la finalización de una tarea hasta casi agotar o sobrepasar el tiempo límite establecido, aun sabiendo que lo ideal habría sido realizarla en el momento presente. Es la tendencia a gastar el tiempo, demorar y aplazar de forma intencionada algo que debe ser hecho.**

Un tipo de procrastinación es la académica, definida como una demora innecesaria e injustificada de las tareas relacionadas con los estudios. Se entiende como un comportamiento disfuncional, en el que se excusan o justifican retrasos y se evita la culpa cuando el sujeto se encuentra frente a una tarea académica. La procrastinación académica no se reduce al establecimiento de un calendario de actividades, se trata de la aplicación de estrategias autorregulatorias que incluyen aspectos como metas de aprendizaje, gestión del tiempo académico y procesos metacognitivos como el automonitoreo o la autoevaluación. Se ha demostrado que las y los estudiantes procrastinan menos cuando manifiestan un propósito, establecen metas académicas pequeñas y monitorean el progreso de la organización de las tareas (Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017).

La procrastinación académica es un comportamiento de alta frecuencia en la población universitaria. Se trata de una conducta desadaptativa con muchas consecuencias negativas para la o el estudiante (y también para el o la docente) (Cano, Palomá & Rojas, 2016).

MONITOREO



Planificación del tiempo académico.



Establecimiento de metas positivas, precisas, posibles, y con sentido personal.

Figura 1. Estrategias que disminuyen la procrastinación

2.2 Consecuencias de la postergación de tareas y compromisos

La procrastinación académica es un fenómeno que demanda atención del o la docente porque va más allá del retraso en la realización de tareas, lo que genera malestar en las y los estudiantes, implicando además frustración, descontento del sujeto con este retraso o sentimiento de culpa.

Las y los estudiantes procrastinadores sufren problemas de estrés, ansiedad o sentimientos negativos ante evaluaciones.

Procrastinar representa el resultado de una ineficaz gestión del tiempo, que retrasa el logro de las metas académicas y reduce el rendimiento. Entre otras causas se debe a que la persona desatiende más las directrices de trabajo recibidas, comete más errores y trabaja más lento. A medida que aumenta la procrastinación académica, el rendimiento empeora y esto afecta negativamente la satisfacción con la vida académica (Umerenkova & Flores, 2017).

3. Sugerencias de aplicaciones en el trabajo docente

Mensajes sugeridos para los profesores el entregar indicaciones de superación ante la procrastinación de sus estudiantes:

1. Comentar con sus estudiantes las consecuencias de la procrastinación en el desempeño académico.
2. Cumplir con los compromisos establecidos para cada clase.
3. Invitar a reflexionar y autoevaluar comportamientos que llevan a la procrastinación.
4. Invitar a ordenar las tareas pendientes desarrollando una lista de cosas por hacer.
5. Solicitar establecer metas para la asignatura que sean positivas, personales, precisas y posibles.
6. Indicar con precisión las características de la tarea y plazos para realizarla.
7. Supervisar a través de un acompañamiento el avance de las tareas de sus estudiantes.
8. Animar a las y los estudiantes al cumplimiento de las tareas recordando las consecuencias positivas de realizarlas en el plazo establecido.

4. Preguntas de reflexión

¿Cómo es el comportamiento de mis estudiantes respecto del oportuno cumplimiento de tareas y compromisos?

¿Cómo puedo ayudar a superar comportamientos procrastinadores en mis estudiantes?

5. Bibliografía

Cano, C., Palomá, N., & Rojas, L. (2016). Procrastinación y factores relacionados para su análisis en la educación superior. *Revista de Investigaciones*, 7(1), 32-39.

Garzón-Umerenkova, A., & Gil-Flores, J. (2017). Procrastinación académica en el alumnado universitario no tradicional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43).

Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: Su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60.

Umerenkova, A. G., & Flores, J. G. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307.

Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 1-14.

8- Distribución y priorización del tiempo para el estudio y el descanso

1. Resumen

El presente texto tiene como objetivo **invitar a optimizar el manejo del tiempo de las y los estudiantes para desempeñarse de manera exitosa y cumplir con las distintas actividades académicas, sociales y personales**. Para ello, es necesario priorizar las tareas organizándolas según una planificación que permita registrar cada una de las actividades, tareas y trabajos, con el objetivo de mejorar la distribución y priorización del tiempo, que además debe incluir el tiempo adecuado para cuidar la cantidad y calidad de las horas de sueño y mejorar los hábitos para un buen descanso. Se revisarán las siguientes temáticas:

1. Elaborar lista de tareas académicas por hacer.
2. Establecer una distribución y priorización equilibrada del tiempo.
3. Definir la importancia de cuidar en cantidad y calidad las horas de sueño en estudiantes universitarios.



2. Tareas académicas, distribución del tiempo e higiene del sueño

2.1 Lista y priorización de tareas académicas por hacer

El manejo del tiempo es un proceso fundamental en los estudios universitarios, generalmente asociado al establecimiento de metas claras, evaluación del tiempo disponible y en directa relación con el uso que se le da para el estudio (García-Ros, Pérez-González, Talaya & Martínez, 2008). El manejo y regulación del tiempo, en el contexto académico, influye directa y positivamente en un desempeño académico exitoso (Durán-Aponte & Pujol, 2013). Uno de los grandes desafíos de la o el estudiante universitario es cumplir con los objetivos y las distintas tareas académicas, las que implican esfuerzo y producción dentro de los plazos asignados, por lo que la eficacia con que se gestiona el tiempo será fundamental para el logro de las metas académicas (Pérez & García, 2016).

Para generar una apropiada gestión del tiempo, es primordial considerar a lo menos tres factores: evaluación, planificación y monitoreo. De esta manera, la o el estudiante podrá cuantificar el tiempo de su estudio, visualizar las dificultades que se presentan en el proceso, establecer objetivos y analizar cambios. En este sentido, la planificación de actividades se concibe como un conjunto de acciones que contribuyen al uso efectivo del tiempo, las que se establecen a través de metas, listas de cosas por hacer y priorización de tareas (García-Ros, Pérez-González, Talaya & Martínez, 2008).

Un adecuado plan de acción para el estudio debe estar dirigido a priorizar y planificar las tareas requeridas para conseguirlas, considerando las estrategias de aprendizaje que comprenden tanto la disposición para el aprendizaje, como la elaboración de objetivos y metas junto a la gestión de los tiempos y recursos necesarios (Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Piende, & Núñez, 2011). Priorizar las tareas significa fijar un orden y sobre todo establecer un momento de realización de tareas en función de la exigencia y resultados (de Faveri & da Silva, 2016). En la priorización de tareas, la o el estudiante puede:

1. Identificar la o las tareas
2. Identificar el tiempo existente para resolverlas
3. Establecer la importancia o impacto de las tareas
4. Identificar los recursos necesarios para ejecutarlas
5. Conocer las consecuencias de no realizarlas

Para determinar la importancia de cada una de las actividades de la o el estudiante y el establecimiento de prioridades en relación al tiempo requerido y tiempo disponible, estas se pueden agrupar en:



PLANIFICAR TIEMPOS



2.2 Distribución y priorización equilibrada del tiempo

La o el estudiante universitario cuenta con la ventaja de tener cierta libertad para organizar sus horarios, ya que puede gestionar su tiempo en función de sus propias necesidades. No obstante, el tiempo es un indicador de trabajo personal que demanda una responsabilidad. Por tanto, distribuirlo y priorizar distintas actividades es una tarea reflexionada y planificada. La distribución y manejo del tiempo se entiende como un proceso en donde se establecen metas claras, se tiene en cuenta el tiempo disponible y se verifica el uso que se le da con relación al estudio (García-Ros, Pérez-González, Talaya & Martínez, 2008).

Para mejorar la manera en que las y los estudiantes gestionan su tiempo y priorizan sus actividades, es necesario evaluar las estrategias de gestión que utilizan (Pérez & García, 2016), las que se encuentran directamente relacionadas con la disponibilidad que tiene la o el estudiante para la realización de sus distintas actividades y la estimación temporal que dedican para cada asignatura y/o tarea. Una de estas estrategias en la planificación de la ejecución del tiempo de estudio es monitorizar el proceso a través de la creación de registro de actividades, que permite realizar estimaciones eficientes y conscientes del tiempo que requieren.

El registro de las actividades ayuda a seleccionar y priorizar las tareas que necesita la o el estudiante para alcanzar sus objetivos. Establecer un objetivo mayor al estructurar objetivos intermedios ayuda a acrecentar la sensación de eficacia y consecución de la meta final, de igual manera que los registros de actividades permiten identificar el uso inapropiado del tiempo, puesto que evidencian tendencias hacia la desorganización o el desorden.

Los registros de actividades pueden ser elaborados de manera semanal, mensual o semestral, lo importante es considerar en él actividades tales como clases, estudio autónomo, talleres, compromisos ocasionales, horario dedicado al descanso, actividades extracurriculares y trabajos en grupo, entre otros.

2.3 Importancia de cuidar en cantidad y calidad las horas de sueño

El sueño se considera una de las necesidades básicas de todo ser humano. Cumple una función biológica fundamental y resulta imprescindible para mantener en óptimas condiciones las funciones cognitivas, motoras y metabólicas (Durán-Agüero et al., 2016).

La Encuesta Nacional de Salud Chilena (Minsal, 2010) mostró que un 63,2% de la población adulta padecía algún tipo de trastorno del sueño y con mayor prevalencia en el rango de edad entre 15 y 24 años. Estos tipos de trastornos se asocian a una alteración del funcionamiento a nivel de memoria, atención, concentración, fatiga, irritabilidad, entre otros.

La cantidad de sueño recomendada para adultos, según la American Sleep Association, debe ser entre 7 y 8 horas diarias. Según la Academia Americana de Medicina del Sueño (AASM), los adolescentes sanos, entre 13 y 18 años de edad, deben dormir de 8 a 10 horas diarias para promover una buena salud.

Una población susceptible a presentar distintos trastornos del sueño, y una baja calidad del mismo, corresponde a estudiantes universitarios. El aumento de las responsabilidades, tareas y actividades de la vida universitaria, la adquisición de hábitos negativos (horario irregular de sueño, estrés, consumo de tabaco, alcohol, café, etc.), influyen negativamente en la calidad del sueño y aumento de insomnio y somnolencia diurna (Carrillo-Mora, Ramírez-Peris & Magaña-Vázquez, 2013; Durán-Agüero et al., 2016).

Para mejorar la higiene del sueño y lograr un descanso reparador se sugiere evitar comidas abundantes y ricas en grasas o azúcares antes de ir a dormir, evitar ejercicios físicos fuertes o extremos, evitar el consumo de alcohol, café y nicotina, evitar el consumo de sustancias estimulantes y bebidas energéticas, mantener un horario regular para acostarse y dormir, mantener en orden y limpio el espacio de sueño.

Principales funciones cognitivas afectadas con la pérdida del sueño

- **Atención sostenida intencional: la atención se vuelve variable e inestable y se incrementan los errores de omisión y comisión**
- **Ralentización cognitiva**
- **Tiempo de reacción se prolonga**
- **Memoria de corto plazo y de trabajo disminuye**
- **Se afecta la adquisición de tareas cognitivas (aprendizaje)**
- **Toma de decisiones más arriesgadas**
- **El desempeño de las tareas es bueno al inicio, pero se deteriora con las tareas de larga duración**
- **Alteración de la capacidad de juicio
Disminución de la flexibilidad cognitiva**
- **Alteraciones del humor: irritabilidad, enojo**
- **Disminución de la autovigilancia y autocritica**
- **Fatiga excesiva y presencia de “micro sueños” involuntarios**



Principales funciones cognitivas beneficiadas con una buena higiene de sueño

- Mejora de los niveles de atención enfocada y selectiva
- Mejora la memoria sensorial, memoria a corto y a largo plazo
- Mejoran y fortalecen las funciones ejecutivas de planeamiento y resolución de problemas
- Mejora y refuerza el aprendizaje de distintos contenidos académicos
- Mejora la salud física, emocional y psicológica
- Aumenta los niveles de producción académica
- Oxigena y regenera nuestras células
- Aumenta la flexibilidad cognitiva y el pensamiento crítico
- Evita y previene distintos tipos de enfermedades y problemas



3. Consideraciones finales

Para realizar una adecuada regulación y gestión del tiempo es importante que los estudiantes universitarios realicen planificación de actividades que les permita establecer con claridad listas de cosas por hacer para conseguir sus metas.

El manejo y regulación del tiempo son variables que influyen directa y positivamente en el rendimiento académico. La priorización de tareas favorece alcanzar objetivos.

Monitorear el proceso con la creación de registro de actividades permite gestionar y optimizar el tiempo para el estudio y para distintas actividades extra curriculares, lo que favorece procesos motivacionales en relación a las tareas académicas.

El cuidado del sueño o higiene del sueño es un tema relevante y actual en la discusión científica, ya que se ha demostrado que distintas alteraciones del sueño tienen un impacto negativo en la calidad de vida de las personas.

Es fundamental que los estudiantes universitarios se propongan metas de autocuidado, que introduzcan cambios sustantivos en sus hábitos de sueño e incorporen rutinas saludables, físicas y psicológicas, asociadas al buen dormir.

4. Sugerencias

Descripción

Realización de una actividad de aprendizaje en la que los estudiantes aprendan a ordenar secuencialmente metas y actividades académicas a través del uso de un instrumento (lista de tareas, carta Gantt, registro de actividades). Para el logro de la actividad, los estudiantes priorizarán las metas de sus actividades según criterios de importancia, incluyendo además los tiempos asignados al ocio, tiempo libre y descanso. A continuación, ordenarán la información en el instrumento asignado y determinarán la duración de cada meta en función del inicio, duración y término de las actividades. La actividad puede ser realizada en grupos.

Resultado Esperado

Planificar acciones de acuerdo a tiempos que aseguren el logro de resultados concretos.

Actividad

Para realizar la actividad, se puede utilizar el siguiente ejemplo: *“Imaginen que tienen que realizar una disertación en grupo de un tema determinado”, ¿cómo podrían organizarse para que la disertación se realice adecuadamente?”.*

El profesor o la profesora indicará a sus estudiantes un instrumento a utilizar para realizar la planificación.

Algunos conceptos básicos a presentar por el o la docente son:

1. Priorización de tareas
2. Gestión del tiempo
3. Manejo del tiempo
4. Importancia de la asignación de tiempos de ocio y descanso

Al finalizar la actividad, la profesora o el profesor instará a sus estudiantes a reflexionar sobre la importancia de la optimización de los tiempos y la posibilidad de realizar actividades simultáneas.

5. Preguntas de reflexión

¿Cómo promuevo la preparación de una lista de tareas con mis estudiantes?

¿Qué acciones realizo para fomentar la organización de las actividades académicas con mis estudiantes?

¿Cómo planificar las actividades académicas en mis asignaturas para que no se acumulen en lapsos cortos?

¿Coordino con otros profesores las actividades académicas extra-aula solicitadas a los estudiantes de un mismo grupo-curso?

NOTAS

6. Bibliografía

Carrillo-Mora, P., Ramírez-Peris, J., & Magaña-Vázquez, K. (2013). Neurobiología del sueño y su importancia: antología para el estudiante universitario. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 56(4), 5-15. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0026-17422013000400002&script=sci_arttext

De Faveri, R., & da Silva, A. (2016). Método gut aplicado à gestão de risco de desastres: uma ferramenta de auxílio para hierarquização de riscos. *Revista Ordem Pública*, 9(1), 93-107. Recuperado de <https://rop.emnuvens.com.br/rop/article/view/112/105>

Durán-Agüero, S., Fernández-Godoy, E., Fuentes, J. F., Fernández, A. H., Muñoz, C. O., Hidalgo, W. Y. & Sánchez, C. D. (2016). Sueño, insomnio y somnolencia en estudiantes de nutrición. *Rev. Esp. Nutr. Comunitaria*, 22(3), 14-19. Recuperado de http://www.renc.es/imagenes/auxiliar/files/RENC_2016_3_003.pdf

Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 93-108. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v11n1/v11n1a06.pdf>

García-Ros, R., Pérez-González, F., Talaya, I. & Martínez, E. (2008). Analysis of Time Management Academic New students in the degree of Psychology: Predictive capacity and comparative analysis of two assessment instruments. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), pp. 245-252.

Pérez, F., & García, R. (2016). Gestión del Tiempo para Estudiantes. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. Recuperado de <https://www.uv.es/iqdocent/guias/tiempo.pdf>

Pérez, M., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J., & Núñez, J. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. 10(2), 441-449.

9- Planificación del estudio individual y grupal para las evaluaciones

1. Resumen

Este texto describe las características del estudio individual y grupal, analizando las contribuciones de la profesora o el profesor para la optimización de estos procesos. Tiene como objetivo

1. Revisar las características del estudio individual y grupal.
2. Entregar antecedentes para comprender cómo ambos contribuyen en el aprendizaje.
3. Describir los pasos a seguir por los estudiantes para obtener un mejor provecho de estas instancias académicas.

2. Preparación para el estudio individual

La preparación para el estudio individual consiste en establecer metas con anticipación, mantener un ritmo de estudio diario ordenado y constante, utilizar determinadas estrategias de estudio, contar con un adecuado espacio físico y controlar el uso de las redes sociales. A continuación, se describe cada una de ellas para su promoción en los estudiantes universitarios.

2.1 Establecimiento de metas con anticipación

Establecer objetivos específicos favorece la organización de los estudios. Los profesores pueden ayudar a los estudiantes mediante el monitoreo de los objetivos establecidos (Woolfolk, 2016). En la medida que la o el estudiante aprenda tanto a identificar como a priorizar sus tareas, logrará un mayor control de las actividades junto con el aumento de las probabilidades de lograr aprendizajes de mejor calidad (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008).

2.2 Mantener un ritmo de estudio diario ordenado y constante

La mantención de un ritmo de estudio ordenado y constante es parte del aprendizaje autorregulado. Requiere de la organización de las actividades académicas, implica claridad respecto de las tareas por realizar, del tiempo dedicado a la práctica de una habilidad y llevar un registro para evaluar las tareas cumplidas, entre otros (Woolfolk, 2016).

La profesora o el profesor puede contribuir ajustando sus ayudas educativas a las necesidades de la o el estudiante y, concretamente, buscando situaciones, problemas o ejercicios que la o el estudiante pueda resolver (Fernández, Mijares, Álvarez, & León, 2015). En la medida que la o el estudiante percibe que es un aprendiz capaz, tendrá una mayor disposición para llevar un ritmo de estudio organizado y exigente que involucre al menos cinco o seis días de la semana.

Los hábitos de estudio pueden ser potenciados o disminuidos, según el reconocimiento emitido por los profesores (Falsafi, 2011). Por lo tanto, las acciones del o la docente tienen un impacto directo sobre la autoeficacia y el desarrollo de habilidades académicas de la o el estudiante (Abello, 2019).

La o el estudiante que conoce y confía en sus capacidades para aprender, probablemente tendrá una mayor disposición para mantener un ritmo de estudio ordenado y constante; en cambio, la o el estudiante que no conoce el potencial de sus habilidades académicas, no tendrá un motivo claro que lo lleve a esforzarse por aprender.

2.3 Estrategias de estudio

Para lograr un aprendizaje significativo de los contenidos de la asignatura, la o el estudiante debe emplear estrategias de estudio. Comenzando con aspectos tales como una lectura inicial, subrayado, organización de los contenidos relevantes mediante mapas conceptuales, mantención de un ambiente físico que facilite las labores de estudio, entre otros (Pérez & Díaz, 2003).

También debemos considerar que el aprendizaje posee una dimensión personal, en que las reflexiones realizadas por cada estudiante tendrán una influencia clave sobre la reconstrucción de los contenidos. Todo esto es más que la memorización y el uso de estrategias de aprendizaje, implica que la o el estudiante le otorgue un sentido personal a lo que está aprendiendo (Solé, 2007).



2.4 Espacio físico

Contar con un espacio físico adecuado es un factor relevante para que la o el estudiante pueda realizar sus actividades de aprendizaje, pues mediante este tipo de medidas se pueden controlar los distractores (Pérez & Díaz, 2003). No contar con los espacios mínimos es una dificultad que afecta el logro del aprendizaje, afortunadamente es habitual que la universidad ofrezca alternativas que facilitan una solución a este tipo de problemáticas. Por ejemplo, salas de estudio y espacios comunes en que los estudiantes pueden trabajar y estudiar tanto de forma individual como con sus compañeros de curso.

2.5 Uso de Redes Sociales

Existe evidencia de dos fenómenos ante el uso de redes sociales: el primero es la repercusión negativa por el uso de redes sociales sin fines académicos que tienden a interrumpir, distraer, provocar pérdidas de tiempo, entre otros. Lo segundo, es la posibilidad de que las redes sociales favorezcan el trabajo cuando estas son usadas controladamente y con fines de responder a las necesidades del trabajo académico que está realizando.

En este contexto, el uso de redes sociales debe ser regulado por los propios estudiantes para que tengan un impacto positivo en su estudio individual (Barragán & González, 2017). En consecuencia, los profesores pueden guiar a sus estudiantes hacia un uso responsable de las TIC para contribuir al logro de aprendizajes significativos.



Figura 1. Preparación para el estudio individual / Fuente. (Coll, 2001; Woolfolk, 2016)

3. Preparación para el estudio grupal: ¿Qué deben realizar los miembros del grupo?

Para una óptima preparación para el estudio grupal se necesitan condiciones básicas, como manifestar interés por la realización de actividades de estudio con los compañeros, colaborar activamente para mantener el foco en el tema y contar con un tamaño ideal para el grupo de estudio.

3.1 Condiciones básicas para el estudio grupal

Mientras los estudiantes interactúan para abordar una tarea académica, surge la posibilidad de brindar ayudas ajustadas al nivel de entendimiento que poseen acerca de un contenido. En este contexto, se estaría estimulando el trabajo en la zona de desarrollo próxima ubicada entre el nivel de desarrollo actual del o la estudiante (aquellos que es capaz de hacer por sí solo y el nivel de desarrollo potencial) y aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de la profesora, el profesor o una compañera o compañero más capacitado), pues mediante el estudio grupal las y los estudiantes pueden lograr un desempeño superior a lo que hubieran obtenido si trabajaran de manera individual (Sanrock, 2018).

Se enfatiza la alternativa de fomentar el estudio grupal, ya que permite que los estudiantes logren aprendizajes más profundos. De acuerdo a la Teoría del Aprendizaje Sociocultural, este comienza en las relaciones sociales (entre estudiantes, entre estudiantes y profesores) y posteriormente es transferido al plano psicológico personal mediante reflexiones y emociones del o la estudiante (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2007).

En estas circunstancias, se favorece el aprendizaje colaborativo y/o cooperativo, pues mientras aumenta el nivel de conocimiento en un área específica, cada estudiante puede enseñar a otro y construir nuevos significados en conjunto con un grupo de pares. En consecuencia, las actividades de estudio grupal tienen la potencialidad de fomentar mejores logros individuales, los estudiantes mediante su colaboración pueden recordar conocimientos previos y construir nuevos significados, ambos útiles para el abordaje de la disciplina en estudio (Sanrock, 2018).

No obstante, para obtener mayores beneficios del estudio grupal es recomendable que cada integrante estudie de manera individual algunos contenidos antes de reunirse con los pares, de esta manera podrán ser mejor aprovechadas las interacciones que surjan en las dinámicas del grupo de estudio.

3.2 Manifestar interés por la realización de actividades de estudio con los compañeros

Un requisito primordial que se debe cumplir para optimizar las instancias de estudio grupal consiste en que los estudiantes tengan interés por la realización de actividades de estudio con sus compañeros. Para lograr esto, resulta fundamental la interdependencia positiva y que se promueva la interacción entre los estudiantes. En la interdependencia positiva, los miembros del equipo piensan que pueden alcanzar sus objetivos en la medida que los demás logren los suyos, por lo que se necesitan mutuamente para recibir y proporcionar ayudas educativas y orientación (Woolfolk, 2016).

En este escenario se recomienda que los docentes constituyan grupos heterogéneos considerando las características de sus estudiantes, tales como habilidades académicas, origen étnico, capital cultural y género. La agrupación heterogénea maximiza las oportunidades de tutoría y apoyo entre iguales, mejora las relaciones entre géneros y etnias, y garantiza que cada grupo cuente con estudiantes disponibles para la realización del trabajo (Santrock, 2018).

Es recomendable que la profesora o el profesor asigne roles a aquellos estudiantes que conforman los grupos de estudio; es así como en equipos que se enfocan en la resolución de problemas complejos, los roles deben alentar a la discusión reflexiva, el intercambio de explicaciones y puntos de vista, el sondeo y la lluvia de ideas, dando cabida a la expresión de la creatividad (Woolfolk, 2016).

En base a los antecedentes presentados, se infiere que los estudiantes al manifestar interés por las actividades de estudio grupal, obtienen un mayor provecho de las tareas encomendadas, y mejores resultados producto de las interacciones entre el grupo de pares y sus respectivos profesores. En consecuencia, el conjunto de elementos presentados tenderán a favorecer el aprendizaje en los estudiantes, superándose las barreras del aprendizaje individual marcadas por los límites personales (Arancibia et al., 2007).

3.3 Colaborar activamente para mantener el foco en el tema

Además del interés que tiene la o el estudiante por participar en las actividades de estudio grupal, resultan de suma relevancia sus habilidades sociales, que mejorarán sus posibilidades de colaborar en las actividades de aprendizaje del grupo. Lo anterior favorecerá la entrega de retroalimentación constructiva y aumentará las posibilidades de obtener un consenso que involucre a cada integrante del equipo (Woolfolk, 2016).

Para mantener el foco en el tema en estudio, resultan esenciales las interacciones entre los estudiantes con el uso de actividades mediadoras que inviten a la construcción de significados acerca de los contenidos en estudio. Frente a este tipo de actividades, las acciones de los profesores estarían enfocadas en la entrega de retroalimentación que ayude a orientar a cada integrante del grupo hacia la meta final (Arancibia et al., 2007; Coll, 2001).

3.4 Tamaño ideal para el grupo de estudio

El tamaño del grupo depende de los objetivos de la actividad de aprendizaje. Si lo esperado consiste en que los estudiantes revisen, ensayen información o practiquen, 4 o 5 estudiantes es el tamaño correcto. No obstante, si el objetivo se relaciona con participar en discusiones y/o resolver problemas complejos, el tamaño del grupo debe estar compuesto por 2 a 4 integrantes. Además, se recomienda equilibrar el número de varones y damas. Cualquiera que sea el caso, los profesores deben monitorear a los grupos para asegurarse que todos contribuyan y aprendan (Woolfolk, 2016).

INTERACCIÓN

Fomentar el aprendizaje colaborativo mediante la interacción entre los estudiantes.

REDES SOCIALES

Genera interdependencia positiva entre estudiante, pueden ser mejorados los resultados del estudio.



PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO GRUPAL

COLABORACIÓN ACTIVA

Los estudiantes interactúan, se retroalimentan son guiados por el profesor.

Por lo tanto, en la medida que la profesora o el profesor se haga cargo de motivar a sus estudiantes, considere sus opiniones acerca de la asignatura, entregue retroalimentación, coloque énfasis en el trabajo cooperativo, genere los espacios para que los estudiantes puedan hacer preguntas, comuniquen y tengan altas expectativas en relación a su desempeño y sus formas de aprender, estará contribuyendo al aprendizaje y el éxito académico (Barroso, 2014).

Para fomentar el aprendizaje significativo en contextos educativos formales, resulta necesario considerar la interdependencia entre las estrategias de estudio individual y grupal.

Los profesores pueden contribuir al mejoramiento del estudio individual y grupal mediante la entrega de instrucciones en las que orienten al estudiante para el desarrollo de sus tareas junto con la asignación de roles cuando los estudiantes trabajan en equipo. **El reconocimiento otorgado por los docentes ayuda a los estudiantes a percibirse como aprendices competentes y responsables. Por lo tanto, las acciones del o la docente son fundamentales para potenciar las actividades de estudio.**

4. Preguntas de reflexión

¿Cuán explícitas son las indicaciones que entrego a mis estudiantes sobre formas de preparar el estudio individual para evaluaciones?

¿Cómo podría ayudar a mejorar la forma en que mis estudiantes estudian individualmente?

Al solicitar que mis estudiantes realicen trabajos grupales ¿qué indicaciones les doy para ayudarles a promover la eficiencia del trabajo en grupos?

¿Cómo podría promover un uso prudente de redes sociales por parte de mis estudiantes tanto para el estudio individual como grupal?

5. Bibliografía

Abello, R. (2019). Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/665984>

Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2007). Manual de Psicología Educacional (6ª ed.). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Barragán, S. P., & González, L. (2017). Acercamiento a la deserción estudiantil desde la integración social y académica. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 63-86.

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. J. Á. Coll, Palacios y Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (Vol. 2, pp. 157-186). Madrid, España: Alianza.

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.

Falsafi, L. (2011). Learner identity: a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf

Fernández, M., Mijares, B., Álvarez, J. L., & León, A. (2015). Habilidades académicas en estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 21(2), 361-372.

Pérez, M. V., & Díaz, A. (2003). *Apuntes de Psicología Educativa*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Santrock, J. W. (2018). *Psicología de la Educación* (6 ed.). New York, USA: McGrawHill Education.

Solé, I. (2007). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. E. T. M. J. I. Z. Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (Eds.), *El Constructivismo en el Aula* (pp. 25-45). Barcelona, España: GRAO.

Woolfolk, A. (2016). *Psicología Educativa* Harlow, UK: Pearson Education Limited.

10- Conductas básicas para aprender en clase

1. Resumen

Los objetivos de este texto son:

1. Describir conductas básicas de los estudiantes para aprovechar el tiempo en clases
2. Proponer estrategias para lograr que los estudiantes ejecuten estas conductas en clases. Estos elementos ayudan a responder a las necesidades actuales de los estudiantes universitarios, dado que su diversidad genera desafíos importantes para el o la docente en términos de responder a sus necesidades dentro y fuera del aula, de manera que permita asegurar su permanencia y progreso en el sistema.

Se presenta, en primer término, la situación actual en que se desarrolla la formación universitaria. Luego, se exponen estrategias y condiciones que debe propiciar el o la docente para que todos sus estudiantes aprendan. Seguidamente, se presentan estrategias específicas para que los estudiantes puedan aprovechar las clases presenciales y el tiempo después de ellas. Finalmente, se presentan algunas preguntas para que el o la docente pueda autoevaluar su desempeño en esta área.

2. Aprendizaje significativo en la diversidad del aula universitaria

2.1 Diversidad en el aula universitaria

El ingreso a la universidad es cada vez más masivo y diverso, lo que implica variados desafíos para el sistema universitario y para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos (Gallardo & Reyes, 2018). De acuerdo al progreso económico del país, es posible suponer que esta realidad irá en aumento (González & Uribe, 2002) y que será un escenario en el que se desarrollará la formación en Educación Superior, distante de la elite cultural y política que solía ser la universidad tradicional.

El ingreso a la universidad de estudiantes, con distinto capital cultural y competencias, genera nuevos y variados requerimientos a los profesores para educar en diversidad.

En este sentido, el gran desafío es la permanencia y progreso de los estudiantes de acuerdo a los estándares que cada universidad debe cumplir. La necesidad de que cada estudiante aprenda significativamente, sintiéndose desafiado y a la vez competente para desarrollar su formación profesional y que se haga responsable de su proceso de aprendizaje, es una tarea que obliga a innovar en estrategias que permitan que todos aprendan, compensando las diferencias de ingreso, para asegurar que estas diferencias no determinen el éxito académico de los estudiantes (Sebastián & Scharager, 2018).

2.2 Relación profesor estudiante para el aprendizaje significativo

En este nuevo escenario de educación superior, los docentes, como agentes que están en directa relación con los estudiantes, pueden generar innovaciones en sus estilos de enseñanza que posibiliten atender la diversidad de sus aulas, para desarrollar aprendizajes de calidad y con equidad (Berríos, 2018).

La relación entre docentes y estudiantes debería ser siempre intencionada, modificada y perfeccionada (Gallardo & Reyes, 2018). **Este vínculo es triádico, depende de factores propios del o la estudiante y del o la docente, de la relación docente - estudiante y del contenido a desarrollar (estrategia instruccional).** La buena relación entre estos factores posibilita un clima instruccional que promueve el aprendizaje de todos y asegura el logro de las metas. En esta tarea, los profesores tienen un papel central en la construcción de confianza, en desarrollar un trato acogedor y personalizado, amistoso y respetuoso de sus estudiantes, que demuestre en la acción la valoración que el o la docente tiene de sus estudiantes, más allá de las competencias específicas que estos presenten en un determinado momento.

2.3 Conductas básicas para aprender significativamente en clase

El aprendizaje significativo en clases es el resultado de un conjunto de factores que dependen de la profesora o el profesor y del o la estudiante. **Los factores relativos a el o la docente, se refieren a la motivación y preparación que demuestra por la materia que enseña,** el estado de ánimo que los estudiantes perciben en clase, el sentido que le da al contenido que enseña para la vida laboral de los estudiantes, la confianza que muestra en relación a las capacidades de aprendizaje de todos sus estudiantes, transmitiendo altas expectativas, la empatía que manifiesta sobre las necesidades y dificultades que los estudiantes expresan en el desarrollo del curso, el respeto de la opinión de los otros y el manejo de grupo. Adicionalmente, la facilidad para comunicarse con la profesora o el profesor fuera del horario de clase, es un factor altamente valorado por los estudiantes como una instancia complementaria al proceso de aprendizaje en la sala de clases y que demuestra además el compromiso y motivación de la profesora o el profesor por el curso que dicta (Gallardo & Reyes, 2018).

Las estrategias eficientes para el desarrollo de una buena clase son aquellas donde la exposición de la profesora o el profesor es interesante, se puede seguir el hilo del relato, se promueve el diálogo y la discusión. En la realización de trabajos grupales se definen la responsabilidad de cada uno de los integrantes. El uso del humor para capturar la atención o retomarla cuando ha decaído es otro elemento que también favorece el buen desarrollo de una clase. Además, el uso de material que entrega información complementaria a lo que dice el o la docente, es algo que valoran los estudiantes (Gallardo & Reyes, 2018).

En relación con las estrategias utilizadas por los estudiantes universitarios durante el desarrollo de una clase, entendidas como los modos preferentes de recibir, procesar e interpretar la nueva información, se ha demostrado que los estudiantes que utilizan estrategias más complejas, profundas, elaboradoras y metódicas son más eficientes en el aprendizaje en clases. Estos estudiantes utilizan, preferentemente, técnicas basadas en el lenguaje, siendo los elementos semánticos de la información lo central. Además, realizan esquemas, resúmenes y mapas conceptuales para favorecer la comprensión (Fernández, Martínez-Conde y Melipillán, 2009).



3. Sugerencias

3.1 Estrategias para promover el aprendizaje en clase

En la docencia universitaria, para que los estudiantes aprovechen la instancia de la clase y logren mejores aprendizajes, es relevante que la profesora o el profesor desarrolle un clima de estudio y aprendizaje, para ello puede:

- 1.** Tomar la iniciativa en el encuentro y diálogo pedagógico con sus estudiantes, sobre todo con estudiantes de primer año que no tienen experiencia en cuanto a la relación docente-estudiante en el ámbito universitario.
- 2.** Propiciar el respeto a las opiniones de todos los estudiantes. Promover la cercanía y confianza con sus estudiantes.
- 3.** Plantear interrogantes desafiantes, abordables con los contenidos que manejan hasta ese momento sus estudiantes.
- 4.** Promover que los estudiantes tomen apuntes de aspectos que no aparecen en la presentación, sino que surgen de la explicación que la profesora o el profesor realiza o de las consultas que se hacen en la clase.
- 5.** Reconocer y valorar explícitamente el esfuerzo y los intentos de los estudiantes por mejorar sus respuestas.

3.2 Estrategias para aprovechar la clase

La profesora o el profesor puede ayudar a sus estudiantes a desarrollar estrategias específicas que le permitan un mayor aprovechamiento de la clase. Algunas de las estrategias que pueden adoptar los estudiantes incluyen:

1. Mantener un cuaderno actualizado con la materia, el que debe revisarse previo a cada clase.
2. Ubicarse en un lugar de la sala que permita poner atención y que facilite la concentración.
3. Realizar actividades de asociación de contenidos previos con los nuevos, generalización y comparación de contenidos.
4. Registrar la información que va obteniendo en el trabajo de la clase. Realizar mapas conceptuales, resúmenes y esquemas por clase y por tema.
5. Realizar clasificaciones y categorías jerárquicas de la información de la clase.
6. Realizar mapas conceptuales, resúmenes y esquemas por clase y por tema.
7. Participar en la clase, realizando ejercicios de argumentación y contra argumentación.
8. Realizar ensayos o resúmenes sobre el tema de la clase.
9. Toma de conciencia del estilo de aprender y de la efectividad que este tiene en el aprendizaje de los contenidos de cada clase. Realizar ajustes para lograr mayor efectividad.
10. En las acciones extra clases, repetir los ejercicios e incorporar información no considerada en la primera elaboración.
11. Organizar rutinas de estudio diario.

4. Consideraciones finales

La diversidad en el aula universitaria requiere de ajustes en las distintas dimensiones que permita a los profesores responder de manera efectiva al proceso formativo de los estudiantes, asegurando la permanencia y progreso de estos en su proceso de formación profesional.

La profesora o el profesor universitario, como agente formador en directo contacto con los estudiantes, puede desarrollar estrategias diversificadas que promuevan el diálogo y la reflexión en clases, además del trabajo grupal guiado, para asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes que forman parte de su clase.

Los estudiantes pueden monitorear permanentemente sus propios procesos de aprendizaje, organizar el estudio, participar en clases, tomar apuntes y revisarlos antes de cada sesión.

Finalmente, comprender las estrategias usadas por sus estudiantes, permite mejorar la efectividad de la enseñanza, para desarrollar aprendizajes significativos, que aseguren buen desempeño en la Educación Superior.

5. Preguntas de reflexión

¿Cómo promuevo la participación en clases de mis estudiantes?

¿Qué estrategias podría desarrollar como profesor para promover un mayor aprovechamiento de la clase entre mis estudiantes?

6. Bibliografía

Berrios, P. (2018). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Calidad en la educación*, (26).

Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M., & Melipillán Araneda, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 27-45.

Gallardo, G., & Reyes, P. (2018). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, 32, 78-108.

González, L. E., & Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la "repetencia" y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. *Calidad en la Educación*, 17, 75-90.

Sebastián, C., & Scharager, J. (2018). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, 26, 19-36.





4PLANNING

Registro N° 1297864, clases 9, 41 7 42 01 de febrero de 2019.

"Fomento de la autorregulación del aprendizaje en el aula universitaria. Proyecto Fondef
ID17110393"

Registro de Propiedad Intelectual N° 2020-A-997 año 2020

Editorial Universidad de Concepción



4PLANNING

Registro N° 1297864, clases 9, 41 7 42 01 de febrero de 2019.

"Fomento de la autorregulación del aprendizaje en el aula universitaria. Proyecto Fondef
ID17110393"

Registro de Propiedad Intelectual N° 2020-A-997 año 2020

Editorial Universidad de Concepción

ISBN: 978-956-227-464-7



9 789562 274647