


SERIE ENSEÑANDO A APRENDER

Estrategias de apoyo y motivacionales

 Lisette Poggioli
2009

fundación
EMPRESAS POLAR



INTRODUCCIÓN	7
ESTRATEGIAS DE APOYO Y MOTIVACIONALES. DEFINICIÓN	9
EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO	11
El modelo de Garrison	11
El modelo de Zimmerman y Risemberg	14
PRINCIPIOS INSTRUCCIONALES PARA LA AUTORREGULACIÓN	17
LA MOTIVACIÓN	21
La perspectiva conductual	21
La perspectiva humanista	21
La perspectiva social cognoscitiva	22
La teoría cognoscitiva de aprendizaje social	23
La teoría de la atribución	29
La motivación intrínseca	30
UN MODELO DE DISEÑO PARA LA MOTIVACIÓN	33
El proceso de diseño para generar motivación	34
LOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE	39
EL USO DEL TIEMPO	40
EL AMBIENTE FÍSICO Y EL AMBIENTE SOCIAL	41
LA EJECUCIÓN	43
Procesos involucrados en la ejecución	45
ESTRATEGIAS DE APOYO	47
La concentración	47
El manejo del tiempo	48
La evaluación de las estrategias de manejo del tiempo	49
Los recesos entre las actividades de estudio	50
El Establecimiento de Objetivos	51
La planificación del tiempo	52
Evitar la postergación	56
CONCLUSIONES	60
REFERENCIAS	61

En el primer libro de esta serie, se clasificaron las estrategias de aprendizaje en cinco grupos:

1. Estrategias de adquisición de conocimiento.
2. Estudio y ayudas anexas.
3. Resolución de problemas
4. Metacognoscitivas.
5. De apoyo y motivacionales.

Los libros anteriores presentaron planteamientos referidos al uso de los cuatro primeros grupos en contextos académicos formales, ya que se ha evidenciado su efecto facilitador en la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes que las utilizan para aprender a aprender. Sin embargo, estas estrategias no son suficientes para un desempeño académico exitoso. Por lo tanto, es necesario que los estudiantes utilicen también otro tipo de estrategias. Estas son las estrategias de apoyo y motivacionales, las cuales han sido denominadas de este modo porque su propósito es apoyar o servir de soporte a las actividades que realizan los estudiantes para comprender, aprender, estudiar y motivarse.

El propósito de este libro es ayudar a los docentes a convertir a sus estudiantes en aprendices exitosos, autónomos, independientes y estratégicos. Se trata de que dependan cada vez más de su sistema cognoscitivo interno y cada vez menos de los sistemas de instrucción externos a ellos. Por lo tanto, la información contenida en el presente libro está dirigida a familiarizar a los docentes con algunos fundamentos teóricos subyacentes a este tipo de estrategias, cuya finalidad es proveer a los estudiantes con herramientas que les permitan tomar el control de su aprendizaje a través del conocimiento de aquellos factores que influyen en él, ya sea favoreciéndolo o interfiriéndolo.

Inicialmente se pensaba que la inteligencia era el factor principal que determinaba el desempeño académico de un estudiante (Schaefer y McDermott, 1999). Sin embargo, las investigaciones realizadas en el campo del aprendizaje y de la motivación, han encontrado que la inteligencia no es el único factor que influye en los logros académicos de los estudiantes. Éstos pueden aprender cómo convertirse en estudiantes exitosos utilizando estrategias apropiadas que les permitan incrementar su motivación y manejar su aprendizaje, su tiempo y su comportamiento (Dembo, 2000).

Desde el comienzo de la década de los ochenta se inició una transformación en el área de las estrategias de aprendizaje, considerándose que así como había estrategias para comprender, aprender y evocar, también era necesario otro conjunto de actividades que sirvieran de apoyo o de soporte a las estrategias de aprendizaje. En este sentido, Dansereau (1985) clasificó las estrategias de aprendizaje en primarias y secundarias. Las estrategias primarias son todas aquellas actividades que promueven el procesamiento de la información por parte de los estudiantes mediante el uso de actividades cognoscitivas; mientras que las estrategias secundarias son actividades de apoyo que permiten que las primeras se lleven a cabo sin interferencia. Paris (1988), por su parte, señaló que el aprendizaje tiene dos componentes importantes: las *destrezas* o estrategias de aprendizaje y la *disposición para aprender*, que implica una actitud favorable hacia la utilización de las estrategias de aprendizaje.

Las *estrategias de apoyo y motivacionales* contribuyen a desarrollar esa disposición para aprender a la que se refiere Paris. Estas estrategias podrían definirse como todas aquellas *actividades y procedimientos que realizan los estudiantes con el propósito de crear, desarrollar y mantener un ambiente apropiado para el aprendizaje y el estudio, tanto interno como externo*. De esta manera, dichas estrategias pueden contribuir a que los estudiantes sean más efectivos y eficientes en su aprendizaje, ya que les permiten adquirir conocimientos, motivarse para aprender y estudiar, supervisar sus procesos de comprensión, aprendizaje y estudio, y modificar sus estrategias cuando confrontan dificultades. Estas actividades son las que diferencian a un estudiante exitoso de uno que no lo es.

Los estudios realizados sobre la cognición y la metacognición, han derivado la noción del aprendizaje autorregulado para referirse al tipo de aprendizaje generado por la aplicación de estrategias que contribuyen a que el aprendiz se comporte como una “persona que dispone del correspondiente saber y que está dispuesta y es capaz de planificar su aprendizaje en forma autónoma y bajo su propia responsabilidad, de organizarlo, aplicarlo, controlarlo y valorarlo, ya sea en colaboración con otros o individualmente” (Straka, Nenniger, Spencer y Wosnitza, 1997, p. 43).

Con la finalidad de contribuir a la comprensión de lo que son las estrategias de apoyo y motivacionales, es conveniente vincularlas con el aprendizaje autorregulado. Por lo tanto, a continuación se presentan dos modelos de aprendizaje autorregulado con la finalidad de describirlos y resaltar el papel que ocupan estas estrategias en cada uno de ellos.

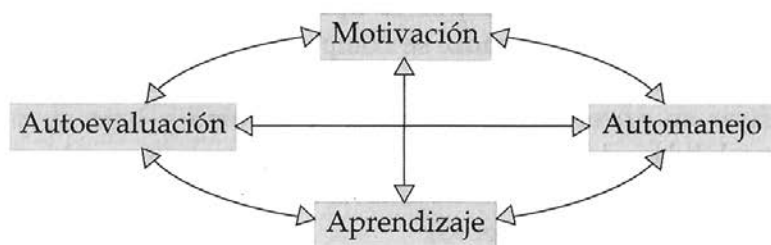
EL MODELO DE GARRISON

Garrison (1997), denominó *aprendizaje autodirigido* al aprendizaje autorregulado. Lo consideró un constructo teórico importante en el ámbito de la educación de adultos como área de estudio.

Garrison señaló que el aprendizaje autodirigido se refería al manejo externo del proceso de aprendizaje. En su modelo, el aprendiz mantiene un cierto grado de independencia cuando decide qué aprender y cómo abordar la tarea de aprendizaje, independientemente de las competencias de entrada y de las contingencias contextuales.

El modelo de aprendizaje autodirigido propuesto por este autor incluye tres dimensiones que se superponen: automanejo (control de la tarea), autoevaluación (responsabilidad cognoscitiva) y motivación (competencias de entrada y tarea). El Gráfico 1 representa las dimensiones del modelo de aprendizaje autodirigido de Garrison.

Gráfico 1.
Dimensiones del aprendizaje autodirigido (Garrison, 1997)



El Automanejo. Este componente tiene que ver con aspectos del control de la tarea. Se centra en la implementación social y de comportamiento de las intenciones de aprendizaje, es decir, en las actividades externas asociadas con los procesos de aprendizaje. Esta dimensión se ocupa de establecer los objetivos, de manejar los recursos disponibles y todo lo que signifique apoyo para el aprendizaje: el manejo de los objetivos, los métodos de aprendizaje y los resultados. Todos estos aspectos se trabajan de manera colaborativa, se evalúan constantemente y se negocian. Por ejemplo, los aprendices deben tener alternativas para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje, cómo y por qué realizarlos. Los recursos materiales deben estar a su disposición, se les debe sugerir diversos enfoques, deben adecuar el ritmo de trabajo, se les debe hacer preguntas y darles retroalimentación cuando sea necesario. De esta manera, sugiere Garrison (1997), se facilitará un aprendizaje continuo y significativo. El término *automanejo* se utiliza, en el contexto del modelo, para referirse a un aspecto del control de la tarea específico del manejo de las actividades de aprendizaje, debido a que están vinculadas estrechamente con el establecimiento de objetivos y las estrategias metacognoscitivas.

La Autoevaluación Este componente se refiere a los procesos cognoscitivos y metacognoscitivos: supervisar el repertorio de estrategias de aprendizaje, así como tener conciencia de la habilidad para pensar sobre nuestros procesos de pensamiento (planificar y modificar el pensamiento de acuerdo con los objetivos y la tarea de aprendizaje). En este proceso, el estudiante asume la responsabilidad de su aprendizaje y la construcción de significados personales. Autoevaluar el proceso de aprendizaje, es asegurar que las estructuras de conoci-

miento nuevas se integran de manera significativa con las ya existentes y que se alcanzan los objetivos establecidos.

La motivación. La motivación ocupa un papel importante en la iniciación y el mantenimiento del esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje y hacia el logro de objetivos cognoscitivos. La motivación, según Garrison (1997) “refleja el valor percibido y el éxito anticipado de los objetivos de aprendizaje en el momento en que éste se inicia, y media entre el contexto (control) y la cognición (responsabilidad) durante el proceso de aprendizaje” (p. 26).

Garrison expresó que es importante conocer la influencia de los factores motivacionales y, para ello, es necesario diferenciar entre el proceso de decidir participar (motivación de entrada) y el esfuerzo requerido para mantenerse en la tarea y persistir (motivación hacia la tarea). La motivación de entrada, establece un compromiso con un objetivo en particular y el intento de desplegar una acción. Incluye varios elementos como la necesidad personal del estudiante y su estado afectivo, así como sus características personales (competencias) y contextuales (contingencias). La motivación hacia la tarea, consiste en centrarse en las actividades de aprendizaje y en los objetivos para alcanzarlos.

La motivación está influenciada por las condiciones externas y los estados internos del aprendiz. Garrison indicó que la motivación extrínseca puede complementar y promover la motivación intrínseca. Las tareas impuestas desde afuera pueden reducir la disposición del aprendiz para asumir la responsabilidad por su aprendizaje. Para fomentar un aprendizaje motivado intrínsecamente, los estudiantes deben tener oportunidades para compartir el control y colaborar en la planificación y la implementación del proceso de aprendizaje.

Garrison expresó que aspectos de la motivación, la responsabilidad y el control son centrales al concepto de aprendizaje autodirigido. Sugiere, igualmente, que la autodirección puede ser el enfoque que permita facilitar el logro de resultados de aprendizaje significativo. Los aprendices motivados intrínsecamente, “asumen la responsabilidad por la construcción de significado y la comprensión cuando tienen control sobre la experiencia de aprendizaje” (p. 29).

En términos de los objetivos educacionales de largo plazo, el aprendizaje autodirigido constituye un enfoque necesario si se aspira a que los estudiantes aprendan a aprender y se conviertan en aprendices que desean aprender permanentemente.

EL MODELO DE ZIMMERMAN Y RISEMBERG

El aprendizaje autorregulado ha sido centro de atención durante la última década. Los estudios sobre la autorregulación académica han resultado del interés por explicar cómo los estudiantes desarrollan procesos y estrategias para controlar su aprendizaje. Zimmerman y Martínez-Pons (1988), expresaron que existe una conceptualización sobre el aprendizaje autorregulado derivada de la actividad metacognoscitiva, motivada y conductualmente activa, de los estudiantes como participantes de sus propios procesos de aprendizaje. Estos autores señalaron lo siguiente:

En términos de los procesos metacognoscitivos, los aprendices autorregulados planifican y organizan sus actividades de aprendizaje y se autoevalúan durante este proceso. Desde el punto de vista motivacional, se perciben a sí mismos como autoeficaces, autónomos y motivados intrínsecamente. Desde la perspectiva de su comportamiento, seleccionan, estructuran y crean ambientes sociales y físicos que potencian su proceso de aprendizaje (p. 284).

Según Olaussen y Bråten (1999), los estudiantes autorregulados “establecen propósitos, son estratégicos y persistentes en su aprendizaje. Dirigen sus experiencias de aprendizaje. Poseen habilidades para evaluar su progreso en relación con los objetivos que se establecieron y ajustan su comportamiento a consecuencia de esta autoevaluación” (p. 410). En síntesis, los estudiantes autorregulados ejecutan decisiones y controlan los métodos necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se establecen.

Zimmerman y Martínez-Pons (1986), propusieron un modelo conformado por 14 categorías de estrategias de aprendizaje autorregulado que los estudiantes de educación media y universitaria utilizan durante sus clases y su tiempo de estudio. Estas categorías se derivaron de entrevistas realizadas a estudiantes en relación con las estrategias empleadas por ellos en seis contextos de aprendizaje hipotéticos. Las

medidas del uso de las estrategias se correlacionaron con el desempeño de los estudiantes en pruebas académicas estandarizadas. Sin embargo, esta medición representó el primer paso en la validación del modelo propuesto por estos autores.

Este modelo ha evolucionado en el tiempo. Zimmerman (1998), señaló que “la visión inicial de la autorregulación académica como un conjunto de características unitarias y fijas del aprendiz, ha sido sustituida por una concepción multidimensional que la concibe como un conjunto de procesos adquiridos e interdependientes” (p. 74). En tal sentido, la autorregulación académica no sería una habilidad mental como la inteligencia, o una destreza académica como la competencia en la lectura, sino más bien “un proceso autodirigido mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas” (p. 74).

El grado y la calidad de los procesos autorregulados utilizados por los estudiantes durante su aprendizaje académico, dependen de dimensiones como la motivación, el método de aprendizaje, el tiempo, la ejecución y los ambientes físico y social. Estas seis dimensiones conforman el Modelo de Aprendizaje Autorregulado desarrollado por Zimmerman y Risemberg (1997). Estas dimensiones se describen a continuación:

La motivación. Se refiere al hecho de que para poder autorregularse, los estudiantes deben sentirse capaces de decidir si estudian o no y cuánto estudian.

El método de aprendizaje. Se refiere a cómo estudiar y a aquellas condiciones básicas que facilitan que los estudiantes seleccionen o adapten su método de estudio; por ejemplo, decidir si utilizan estrategias de elaboración imaginarias para aprender información o si, por el contrario, utilizan otro tipo de estrategias como elaborar resúmenes, hacer esquemas o utilizar representaciones gráficas. Los estudiantes que pueden autorregular su método de aprendizaje, pueden planificar cómo abordar la tarea de aprendizaje. Zimmerman (1998), expresó que el uso de las estrategias de aprendizaje constituye un proceso clave en la autorregulación. Según este autor, los estudios realizados en este ámbito han puesto en evidencia la potencia de las estrategias de aprendizaje. Por esta razón, ha habido esfuerzos

sistemáticos para enseñárselas a los estudiantes, particularmente a aquellos que tienen limitaciones académicas.

El tiempo. Se refiere a que los estudiantes autorregulados planifican su uso del tiempo más efectivamente que los que no se autorregulan. Dembo (2000), expresó que los resultados de investigaciones realizadas en esta dimensión indican que existe una relación entre el manejo del tiempo y el desempeño académico. Por lo tanto, los estudiantes que se autorregulan para manejar el tiempo de una manera efectiva, tienden a rendir más en las diferentes tareas académicas que los que no poseen este tipo de estrategia.

La ejecución. Está referida al desempeño del estudiante en un evento de aprendizaje. Para autorregular su estudio, los estudiantes deben escoger, modificar y adaptar su respuesta, particularmente a partir de la retroalimentación recibida.

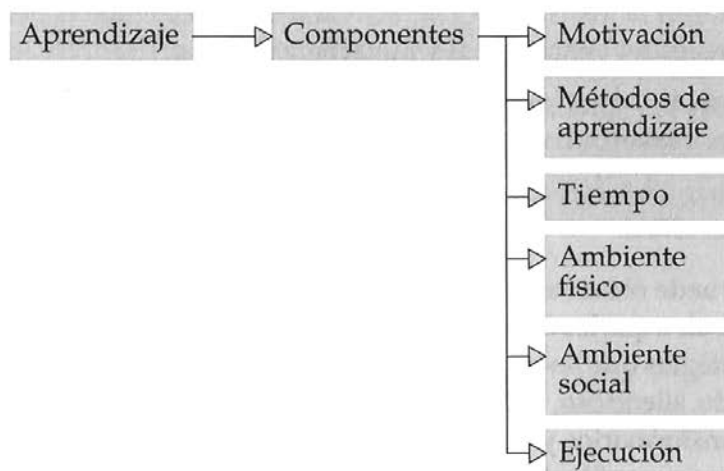
El ambiente físico. Se refiere a la forma cómo los estudiantes regulan este componente y tiene que ver con los lugares donde estudian o el uso de apoyos autoinstruccionales como el computador o el grabador.

El ambiente social. Se refiere a que los estudiantes autorregulados saben que sus pares o profesores pueden contribuir o dificultar su aprendizaje. De igual manera, se relaciona con la capacidad del estudiante para determinar cuándo debe estudiar en forma individual o grupal o cuándo es necesario buscar ayuda en otras fuentes o recursos como compañeros, profesores o libros.

En síntesis, se puede señalar que el Modelo de Aprendizaje Autorregulado desarrollado por Zimmerman (1998); Zimmerman y Martínez-Pons (1988) y Zimmerman y Risemberg (1997), incorporó el uso de estrategias de aprendizaje como un componente importante del aprendizaje autorregulado. Estas estrategias implican el uso de estrategias afectivas, cognoscitivas y metacognoscitivas.

La habilidad de los estudiantes para autorregularse influye en su aprendizaje y su motivación. Como ya se planteó anteriormente en este capítulo, la autorregulación se ha definido como el esfuerzo desplegado por los estudiantes para profundizar, supervisar, manipular y mejorar su propio aprendizaje (Ley y Young, 2001). La autorregulación incluye factores como el manejo de los recursos, el establecimiento de objetivos, las expectativas de éxito y la implicación cognoscitiva. Durante este proceso, los estudiantes expertos identifican lo que la tarea de aprendizaje les demanda en términos de las estrategias cognoscitivas, motivacionales y ambientales requeridas para completarla y determinar si sus recursos personales les permiten hacerlo de manera efectiva.

Gráfico 2.
Componentes del aprendizaje autorregulado
(Zimmerman y Risemberg, 1997)



De acuerdo con Osman y Hannafin (1992), la investigación en el campo de la autorregulación ha generado evidencias que señalan que las estrategias de dicho campo pueden ser incluidas en el proceso instruccional. A partir de los resultados de diversas investigaciones, se han generado principios y lineamientos para incluir la autorregulación en la

instrucción. Estos principios, según Shin (1998), se han derivado de los estudios de seis componentes de autorregulación:

1. El establecimiento de objetivos.
2. La preparación del sitio o lugar de estudio.
3. La organización de los materiales de aprendizaje.
4. La supervisión del aprendizaje.
5. La evaluación del progreso y de la efectividad del proceso realizado.
6. La revisión de las pruebas o exámenes.

Los cuatro principios descritos en el Cuadro 1 se derivan de los componentes antes mencionados y se enuncian a continuación.

1. Orientar a los estudiantes para preparar y estructurar un ambiente de aprendizaje efectivo.
2. Organizar la instrucción y las actividades para facilitar el desarrollo de procesos cognoscitivos y metacognoscitivos.
3. Utilizar los objetivos instruccionales y la retroalimentación para presentar a los estudiantes oportunidades para supervisar su progreso.
4. Evaluar a los estudiantes de manera continua y permitirles que se autoevalúen.

Como puede observarse en el Cuadro 1, los principios están dirigidos a contribuir a que los estudiantes puedan adoptar y adecuar un conjunto de estrategias que les permitan organizar un ambiente de aprendizaje adecuado, silencioso, cómodo, sin distracciones; elaborar los materiales para transformarlos y alcanzar aprendizajes significativos; supervisar su progreso mediante un registro de su tiempo de estudio, de los materiales trabajados y tareas de aprendizaje completadas; y evaluar su desempeño.

A continuación se desarrolla cada uno de los elementos que conforman los diversos modelos de aprendizaje autorregulado.

┌

Cuadro 1.
Principios instruccionales para desarrollar la autorregulación

Regulación de la Actividad	Definición	Ejemplo
Preparar y estructurar el ambiente de aprendizaje	Seleccionar o arreglar el ambiente físico para facilitar el aprendizaje	Enseñar a los estudiantes cómo arreglar el ambiente de aprendizaje y controlar las distracciones
Organizar y transformar los materiales de aprendizaje	Arreglo explícito o encubierto de los materiales para mejorar el aprendizaje	Proveer a los estudiantes con esquemas o mapas de conceptos para que los completen
Mantener un registro y supervisar el progreso	Registrar eventos o resultados	Enseñar a los estudiantes a mantener un informe del progreso registrando las actividades finalizadas
Evaluar el desempeño comparándolo con unos estándares	Evaluar la calidad del trabajo realizado; releer las pruebas o exámenes para prepararse para las clases o pruebas futuras	Revisar los exámenes con los estudiantes ítem por ítem, por qué las respuestas están correctas o cómo corregir las respuestas equivocadas

(Tomado de Ley y Young, 2001, p.94).

Los psicólogos educativos y los educadores siempre han considerado el papel de la motivación en el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. En un principio, la investigación en esta área separó los factores cognoscitivos de los motivacionales y desarrolló líneas de trabajo que no integraban la cognición y la motivación. A partir de la década de los ochenta, se han desarrollado estudios que han examinado cómo estos factores cognoscitivos y motivacionales interactúan e influyen en el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes (Linnenbrink y Pintrich, 2002).

Existen varias perspectivas sobre la motivación: la conductual, la humanista y la social cognoscitiva.

LA PERSPECTIVA CONDUCTUAL

La primera perspectiva sobre la motivación está conformada por los modelos conductuales. Éstos plantean que la conducta es motivada por incentivos, premios o recompensas que reciben los individuos junto con sus respuestas. En este caso, los incentivos son los eventos o los objetos que favorecen la frecuencia de aparición o no del comportamiento. Estos incentivos son externos al individuo y se proporcionan con la finalidad de aumentar o disminuir su tendencia a comportarse de cierta manera (Acosta, 1998). Esta motivación se denomina extrínseca porque es externa, provocada fuera del individuo por otros o por el ambiente.

LA PERSPECTIVA HUMANISTA

La segunda perspectiva es la humanista y fue desarrollada por Rogers (1969), Maslow (1972) y Deci (1975). Los planteamientos de estos autores resaltan la importancia de la motivación intrínseca, interna, que es la que hace que los individuos activen, dirijan y mantengan su conducta a partir de sus propios recursos, su sentido de competencia y su autoestima, por la necesidad de autorrealización, autonomía y autodeterminación.

Maslow (1972), organizó las motivaciones en una escala de siete jerarquías que representan las necesidades del ser humano: fisiológicas; de seguridad; de pertenencia, de amor y de estima; las de crecimiento

o necesidades del ser que son saber y comprender; las estéticas y de autorrealización. Cuando una motivación está satisfecha ocupa el lugar que, en adelante, ejercerá el control de la conducta de los individuos.

La teoría de la autodeterminación desarrollada por Deci (1975), plantea que cuando se ofrece una recompensa a un individuo antes de que éste lleve a cabo una tarea o actividad, disminuye su nivel de motivación. Esto sucede porque la atención o el valor de lo que se está haciendo es trasladado a la recompensa. Así, el individuo percibe la tarea como un medio para obtener la recompensa y no como un fin en sí mismo. Esta teoría se refiere a tres tipos de necesidades de los individuos: sentido de competencia, de relacionarse con otros y de autonomía. El sentido de competencia tiene que ver con la creencia de los individuos de que pueden lograr variados vínculos. La relación con otros implica el desarrollo de relaciones satisfactorias con distintos individuos de su grupo social. La autonomía implica comenzar y regular las propias acciones.

LA PERSPECTIVA SOCIAL COGNOSCITIVA

Los resultados obtenidos de los estudios realizados por los investigadores en el marco de esta perspectiva, han puesto en evidencia que los procesos cognoscitivos son mediadores importantes de la motivación. Desde esta perspectiva, la motivación está relacionada con las cogniciones de los individuos sobre la tarea a realizar, las consecuencias de cumplir con la tarea y las habilidades para realizarla (Driscoll, 2000).

Un supuesto importante del enfoque social-cognoscitivo es que la motivación es un fenómeno dinámico, multidimensional que “contrasta con la visión cuantitativa asumida por los modelos tradicionales sobre la motivación” (Linnenbrink y Pintrich, 2002, p. 313), que suponen que la motivación es dicotómica y que los estudiantes están motivados o no están motivados y que la motivación puede ser caracterizada de manera cuantitativa entre dos extremos de un continuo. Más bien, la perspectiva social-cognoscitiva supone que los estudiantes pueden estar motivados de maneras diferentes y que lo importante es comprender cómo y por qué los estudiantes se motivan para alcanzar buenos niveles de desempeño en la escuela.

Un segundo supuesto de la perspectiva social-cognoscitiva es que la motivación “no es un rasgo estable de un individuo, sino más bien, que la motivación es situada, depende del contexto y es específica de un dominio en particular” (Linnenbrink y Pintrich, 2002, p. 314). Es decir, los estudiantes pueden estar motivados de diversas maneras y su nivel de motivación puede variar dependiendo de la situación o del contexto en la clase o en la escuela. Por ejemplo, la motivación de los estudiantes puede ser diferente en una clase de historia, de ciencias naturales o de matemática, dependiendo del profesor. Hay estudiantes a los que no les gusta la matemática mientras que a otros les encanta. Igual sucede con las diferentes disciplinas curriculares de los planes de estudio.

Un tercer supuesto de esta perspectiva se refiere al papel fundamental de la cognición. Es decir, no son solamente las características culturales, demográficas o de personalidad de los estudiantes o las características contextuales de la clase las que influyen la motivación y el desempeño académico de los estudiantes. Linnenbrink y Pintrich (2002), señalaron que los estudiantes regulan activamente su motivación, su pensamiento y el comportamiento que media las relaciones entre la persona, el contexto y el eventual desempeño académico. En otras palabras, los pensamientos de los estudiantes referidos a su motivación ocupan un lugar importante en su implicación en la tarea de aprendizaje y, por ende, en el consecuente desempeño académico.

A continuación se describe una de las teorías más importantes dentro de esta perspectiva: la Teoría Cognoscitiva de Aprendizaje Social de Bandura (1986).

LA TEORÍA COGNOSCITIVA DE APRENDIZAJE SOCIAL

De acuerdo con Bandura (1986), los individuos poseen un sistema que les permite ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones. Este sistema está conformado por estructuras cognoscitivas y afectivas. Incluye las habilidades para simbolizar, aprender de otros, planificar estrategias alternativas, regular la conducta e involucrarse en procesos de auto-reflexión. De igual forma, provee mecanismos de referencia y un conjunto de funciones para percibir, regular y evaluar la conducta que resulta del intercambio entre este sistema y fuentes externas presentes en el

ambiente. De esta manera, cumple una función autorreguladora debido a que dota a los individuos de la capacidad para modificar el ambiente e influir sobre sus acciones. Los individuos son percibidos como proactivos y autorregulados más que como seres reactivos y controlados por fuerzas biológicas o ambientales. Este modelo de la conducta y la motivación humanas enfatiza las creencias que los individuos tienen sobre sí mismos. Tales creencias constituyen los elementos claves en el control ejercido por las personas sobre su ambiente y sus acciones (Pajares, 2003).

Graham y Weiner (1996), expresaron que el foco de atención en las auto creencias de los estudiantes, como un componente principal de la motivación académica, se basa en que las creencias de los estudiantes generadas, desarrolladas y mantenidas como verdaderas acerca de sí mismos, son vitales para su éxito o su fracaso como estudiantes en las instituciones educativas.

La autoeficacia. La autoeficacia ha sido definida como las creencias de los individuos sobre su capacidad para desempeñarse con éxito en un contexto particular o en una tarea o un dominio específico (Bandura, 1997).

Bandura (1986), consideró que la autorreflexión es una capacidad humana única, debido a que mediante ella los individuos evalúan y modifican sus pensamientos y su conducta. Estas autoevaluaciones incluyen las percepciones de la autoeficacia; es decir, las creencias que tienen sobre sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción para alcanzar determinados logros.

Los juicios sobre la eficacia personal afecta lo que los estudiantes hacen, influyen sobre sus elecciones, el esfuerzo que invierten, la persistencia y la perseverancia que despliegan cuando confrontan obstáculos y los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimentan (Pajares, 2003).

En este sentido, la autoeficacia:

1. Influye en las elecciones que los individuos hacen y sobre las acciones que deciden seguir.
2. Determina cuánto esfuerzo invierten en la realización de determinadas tareas o actividades.
3. Establece la cantidad de tiempo que se dedicará a una tarea aun cuando se enfrenten obstáculos.

4. Ejerce influencia sobre su resistencia en situaciones adversas.
5. Define si sus patrones de pensamiento son de interferencia o de ayuda.
6. Influye sobre el estrés y depresión que experimentan cuando confrontan demandas del entorno.
7. Influye en sus niveles de logro.

Es decir, un estudiante juzga su habilidad para ejecutar ciertas acciones requeridas para alcanzar un resultado determinado y, sobre la base de ese juicio, procede o no a ejecutar las acciones. Las expectativas, inferencias y deducciones de los estudiantes se basan en sus experiencias previas, y éstas condicionan su manera de percibir el futuro, ya sea que estén o no en lo cierto. Por ejemplo, si un estudiante cree que no va a pasar un examen, no estudiará, mientras que si piensa que sí lo va a aprobar, sí lo hará. En tal sentido, la conducta está regulada por sus consecuencias.

Bandura (1986), señala que *la autoeficacia* está conformada por tres elementos: 1) *el valor del resultado* (valor que el estudiante encuentra en la tarea que va a realizar), 2) *la expectativa del resultado* (previsión que el individuo toma con respecto a las acciones que va a realizar al ejecutar una tarea, las cuales lo van a guiar hacia el resultado deseado), y 3) *la autoeficacia* (creencia del individuo sobre su capacidad para llevar a cabo las acciones que lo conducirán al resultado deseado).

Por su parte, Maddux (1991) señaló que la autoeficacia está conformada por tres dimensiones: 1) *la magnitud*, que se refiere al número de pasos que el individuo cree que puede dar para alcanzar los resultados deseados, 2) *la fuerza*, relacionada con la confianza del individuo en sus capacidades para ejecutar una tarea determinada y 3) *la generalización*, referida a las experiencias previas, positivas o negativas, que pueden generalizarse a otras situaciones o a otros contextos.

Pajares (2003), expresó que los individuos forman sus percepciones sobre su autoeficacia interpretando información a partir de varias fuentes: las experiencias de dominio, que retroalimentan al estudiante y lo hacen consciente de sus propias capacidades, las

Cuadro 2.
Elementos del modelo de autoeficacia de Bandura (1986)

<p><i>Autoeficacia</i> que conduce a asignar poco o suficiente esfuerzo ("Yo sirvo para los idiomas" o "Tengo un buen oído para los idiomas").</p> <p>↓</p>	<p><i>Expectativa del resultado</i> (Por ejemplo, "El aprendizaje y la práctica de estas destrezas me permitirán tener más fluidez en inglés oral").</p>	
<p>Esfuerzo →</p>	<p>Acciones →</p>	<p>Resultado</p>
	<p>(Por ejemplo, práctica de pronunciación y entonación).</p>	<p>(Por ejemplo, fluidez en la expresión oral).</p>

(Tomado y adaptado de Driscoll, 2000, p. 311).

experiencias vicarias, los mensajes verbales y los estados psicológicos.

Las *experiencias de dominio* constituyen una de las fuentes más influyentes. Los resultados interpretados como exitosos elevan la autoeficacia, mientras que aquellos interpretados como fracasos, la disminuyen. Estas experiencias son aquellas referidas a los éxitos previos que el estudiante ha tenido en la realización de una determinada tarea o actividad. Son muy importantes porque proveen al aprendiz de información auténtica sobre su habilidad para hacer algo y tener éxito. Por ejemplo, si un estudiante ha obtenido siempre altas calificaciones en matemática, percibirá que tiene habilidades suficientes para desenvolverse en esta disciplina con éxito.

Las *experiencias vicarias* son la segunda fuente de información. Se refieren a las observaciones que hace el estudiante de un modelo exitoso en la realización de una actividad o tarea. Parte de la experiencia vicaria involucra las comparaciones sociales hechas con otros individuos. Estas comparaciones, junto con el modelaje de los pares, puede constituir una influencia poderosa en el desarrollo de las autopercepciones sobre la competencia. Es altamente probable que los estudiantes imiten el comportamiento de aquellos que

perciben como más competentes, antes que la conducta de los que consideran menos competentes.

Este aprendizaje, denominado *aprendizaje por imitación* o modelaje, involucra cuatro procesos. El primero se refiere a la información a la cual el estudiante le presta atención en los eventos modelados. Esto depende tanto de los atributos del estudiante (observador) como de algunos aspectos de tales eventos. El segundo proceso favorece la construcción de una representación cognitiva, por parte del estudiante, que le permite recordar los eventos. El tercer conjunto de procesos contribuye a transformar la información recordada en cursos de acción apropiados. Para que el estudiante ejecute estas acciones es necesario un cuarto grupo de procesos, los cuales implican que su acción conduce a consecuencias positivas, que observa beneficios obtenidos por otros al ejecutar acciones similares o que encuentra satisfactorias las actividades.

Los *mensajes verbales* constituyen la tercera fuente de información. Los individuos también desarrollan creencias sobre su autoeficacia como un resultado de los mensajes verbales y las persuasiones sociales que reciben de otros. Los mensajes positivos pueden funcionar para promover y potenciar, mientras que los mensajes verbales negativos funcionan de manera contraria, debilitan la noción de autoeficacia de los individuos. Un ejemplo de mensaje verbal positivo es decir a un estudiante que está en capacidad de tener éxito al realizar determinada tarea o actividad. “¡Puedes hacerlo, continúa!”. Los mensajes negativos, por su parte, afectan la autoeficacia de manera negativa. “Eres un desastre, no sirves para nada”.

Finalmente, los individuos supervisan sus sentimientos de autoeficacia sobre la base de sus estados psicológicos. Esto está relacionado con sus experiencias previas, por ejemplo, el estado nervioso, de estrés o de ansiedad que puede experimentar un nadador antes de una competencia o un pianista antes de un concierto.

La autoeficacia y el desempeño académico. En los contextos académicos, la investigación sobre la autoeficacia ha focalizado su atención en dos áreas importantes. La primera ha examinado la relación entre la autoeficacia percibida y las elecciones vocacionales de los estudiantes, particularmente en las áreas de matemática y ciencias. Los investigadores reportan que la autoeficacia percibida por estudiantes

preuniversitarios en el área de la matemática, puede predecir su interés y su elección de carreras relacionadas con esta disciplina (Pajares, 1996).

La segunda ha examinado las relaciones entre la autoeficacia y otros conceptos psicológicos, la motivación y el rendimiento académico. Los investigadores han encontrado que la autoeficacia está positivamente relacionada con altos niveles de desempeño y aprendizaje, así como con una amplia variedad de resultados académicos como elevados niveles de esfuerzo y persistencia en tareas de aprendizaje difíciles (Bandura, 1997). Igualmente, existe evidencia que señala que los estudiantes que tienen autoeficacia positiva tienden a inscribirse en cursos avanzados de mayor dificultad. Linnenbrink y Pintrich (2002), encontraron en su estudio que las creencias de autoeficacia de los estudiantes están positivamente relacionadas con su nivel de implicación en las tareas de aprendizaje, con el uso de estrategias de autorregulación y con el desempeño académico.

Estos autores señalaron que la autoeficacia no debe confundirse con la autoestima. La autoeficacia es un juicio sobre las capacidades para resolver una tarea específica de aprendizaje y se basa en los logros reales y en los éxitos y fracasos del estudiante, mientras que la autoestima es una evaluación afectiva de sí mismo, mucho más general.

La autoeficacia y el autoconcepto. El estudio del concepto de sí mismo o autoconcepto ha ido evolucionando a través del tiempo, en la misma medida en que han predominado diferentes posturas psicológicas. Inicialmente se pensaba que era un constructo sencillo; sin embargo, las investigaciones realizadas en esta área han evidenciado su alto nivel de complejidad y multidimensionalidad.

Oñate (1998), definió el autoconcepto como un “sistema complejo, activo, conformado por un conjunto de creencias sobre la propia existencia y cuya función es interpretar la información auto-referente entrante, guiar la conducta y capacitar al individuo para asumir y desempeñar ciertos roles en su desarrollo vital” (p. 240).

El autoconcepto difiere de la noción de autoeficacia, en que este último es específico de la percepción de la competencia que tiene un individuo para ejecutar una tarea específica; es decir, el juicio individual que hace un individuo de sus capacidades para ejecutar ciertas acciones (Schunk, 1991). Por su parte, el autoconcepto es una

noción más general, más amplia, e incluye la evaluación de la competencia para realizar una tarea y los sentimientos de autovaloración asociados con las conductas involucradas (Pajares, 1996). Este autor señala que los juicios de autoconcepto pueden ser específicos de un dominio particular, pero no lo son de la tarea. En comparación con los juicios de autoeficacia, los de autoconcepto son más globales y menos dependientes del contexto. Por ejemplo, un enunciado típico de autoconcepto es: "Soy muy bueno en matemática" (Marsh, 1992), mientras que un enunciado de autoeficacia puede ser: "Estoy seguro de que puedo realizar, con éxito, estos problemas de matemática". Pajares (1996), indicó que el autoconcepto y la autoeficacia no tienen por qué estar relacionados. Un estudiante puede tener una alta autoeficacia percibida en matemática, pero sin sus correspondientes sentimientos positivos de autovaloración, en parte porque puede que esto no signifique para él o ella un motivo de orgullo.

Marsh, Walter y Debus (1991), señalaron que la diferencia entre ambos conceptos radica en la fuente de los juicios que hacen los individuos. Los juicios de autoconcepto se basan en comparaciones sociales que hacen los estudiantes, cuando utilizan las comparaciones internas y externas para determinar su autovaloración. Los estudiantes desarrollan su autoconcepto al comparar su propia ejecución con la de otros ("Soy mejor en matemática que la mayoría de mis compañeros") y en otras áreas ("Soy mejor en matemática que en inglés"). Por otra parte, los juicios de autoeficacia percibida se centran en la habilidad específica para cumplir con una tarea. Por lo tanto, consideran estos autores que la autoeficacia es un requisito necesario para la creación del autoconcepto.

LA TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

La teoría de la atribución se centra en comprender por qué ocurren algunos eventos. Constituye una importante línea de investigación sobre la motivación y el desempeño académico (Graham y Weiner, 1996).

Esta teoría postula que cuando ocurre un fracaso o un éxito como, por ejemplo, reprobar un examen o desempeñarse con alto nivel académico en una tarea de aprendizaje, los estudiantes analizan la situación para determinar las causas percibidas de ese fracaso o de

ese éxito. Las causas pueden ser ambientales (un factor de distracción en una prueba, un juicio sesgado del profesor), o personales (bajo nivel de conocimiento, escasa habilidad, falta de preparación adecuada para presentar un examen). Estos factores pueden ser categorizados en tres dimensiones: estabilidad (cuán estable es la causa), locus (si la causa es interna o externa) y control (si la causa puede ser controlada o no).

Linnenbrink y Pintrich (2002), expresaron que aunque la teoría de la Atribución no sugiere un vínculo directo de las atribuciones con el desempeño académico, se pueden establecer relaciones entre ambos mediante otros procesos psicológicos. Carr, Borkowski y Maxwell (1991), sugirieron que las atribuciones son importantes para la adquisición de estrategias de aprendizaje, especialmente si son internas. Es importante señalar que las creencias de los individuos sobre las causas de los eventos, pueden modificarse mediante retroalimentación y otras manipulaciones ambientales.

LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

El concepto de motivación intrínseca versus motivación extrínseca constituye un concepto fundamental en los modelos social-cognoscitivos. La motivación intrínseca se ha definido como la motivación que permite a un estudiante involucrarse en una actividad por sí misma, mientras que la extrínseca constituye un medio para alcanzar un fin (Pintrich y Schunk, 2002).

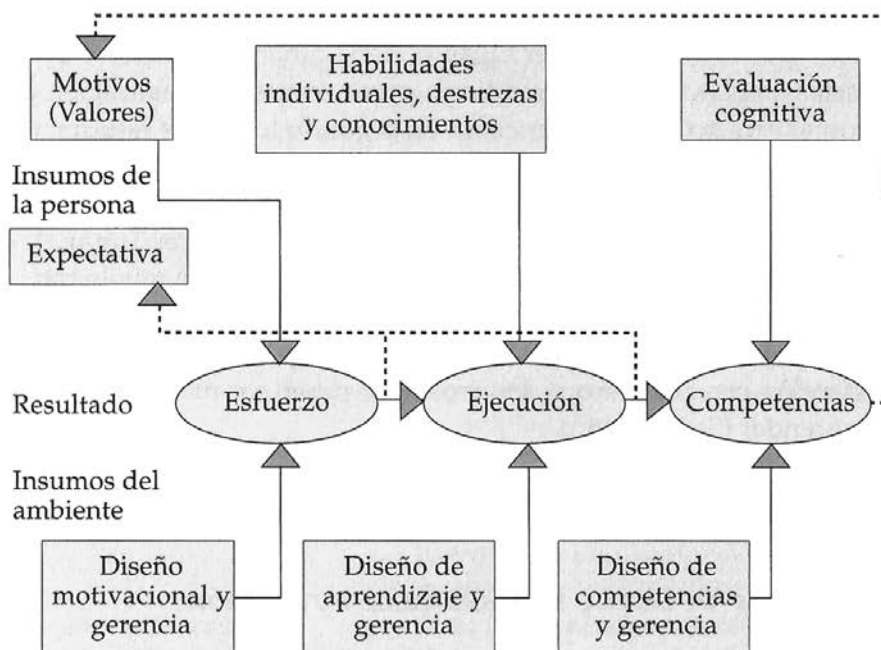
Linnenbrink y Pintrich (2002), señalaron que la motivación intrínseca está vinculada con el interés de los estudiantes por la tarea o actividad. El interés es en lo que la gente común piensa cuando se habla de motivación. Sin embargo, expresan estos autores, el interés no es una cuestión de gusto y las teorías al respecto diferencian entre el interés personal y el interés particular, relativos a una situación específica. Ambos tipos de interés poseen una influencia potencial sobre el desempeño académico de los estudiantes. Por ejemplo, el interés personal está asociado positivamente con los logros académicos, así como con el uso de estrategias cognoscitivas tanto en niños como en adultos. El interés situado o contextualizado también está vinculado con los resultados de aprendizaje. Este tipo de interés

puede hacer que los estudiantes se involucren activamente en la realización de una tarea o actividad de aprendizaje.

De estos planteamientos se puede inferir que es posible lograr que tanto los logros académicos, las estrategias de estudio o de aprendizaje como la implicación de los estudiantes en una tarea, pueden ser incrementados o mejorados modificando el interés de los estudiantes. Esto puede alcanzarse ya sea construyendo un interés personal o individual o creando un interés situacional. En otras palabras, permitir que los estudiantes trabajen sobre tópicos de su interés personal, ya que esto promueve en ellos un estado de compromiso, lo cual lleva a lograr mejores resultados académicos.

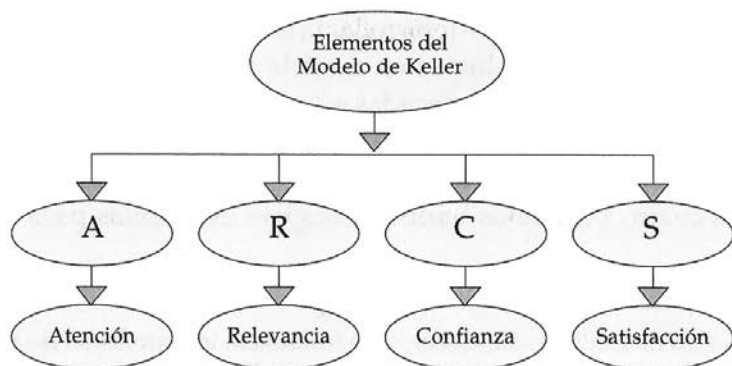
La motivación ha sido considerada un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, pocos autores han diseñado modelos que permitan desarrollar la motivación en los estudiantes. El modelo de John M. Keller es un modelo complementario al diseño de instrucción. Durante dos décadas este investigador ha desarrollado y probado su modelo para explicar la motivación, y su evolución ha permitido la incorporación de este concepto a la instrucción. El modelo combina cuatro principios básicos y sugiere estrategias para la enseñanza.

Gráfico 3.
El modelo de motivación, ejecución e influencia instruccional de Keller
(Tomado de Reigeluth, 1983)



Al considerar las implicaciones instruccionales de su modelo, Keller (1983) propuso cuatro condiciones que deberían cumplirse para tener un estudiante motivado. Las cuatro letras iniciales corresponden a los elementos que componen el modelo y se utilizan para denominarlo: ARCS.

Gráfico 4.
Principios básicos del modelo de Keller (1984)



Keller (1987), concibió la tarea de motivar a los estudiantes como un proceso secuencial. En primer lugar, se debe ganar su atención e involucrarlos en el evento de aprendizaje previamente a la realización de cualquier otra actividad (Atención). En segundo lugar, los estudiantes deben creer que este evento instruccional y sus resultados están directamente relacionados con sus objetivos personales y que están adecuados a sus necesidades (Relevancia). En tercer lugar, los estudiantes deben tener confianza en su disposición para involucrarse en la tarea o actividad de aprendizaje (Confianza). Finalmente, el aprendizaje debe generar en los estudiantes un sentimiento de satisfacción, con el fin de que desarrollen un deseo constante y continuo por aprender (Satisfacción).

En el Cuadro 3 se presenta un conjunto de estrategias para estimular la motivación de acuerdo con el Modelo ARCS de Keller.

EL PROCESO DE DISEÑO PARA GENERAR MOTIVACIÓN

El proceso del diseño para generar la motivación, de acuerdo con Keller (1987), comprende las siguientes fases: 1) analizar la audiencia, 2) definir los objetivos motivacionales, 3) diseñar una estrategia motivacional y 4) evaluar y revisar si es necesario.

Analizar la Audiencia o los Destinatarios. Este paso del diseño consiste en responder a la pregunta: ¿quiénes son los aprendices? Igualmente, definir sus intereses y determinar si están listos para aprender

┌

Cuadro 3.
Estrategias instruccionales para estimular la motivación (Keller, 1987)

Componentes de la Motivación	Estrategias
Captar y mantener la atención	<p>Captar la atención de los estudiantes utilizando enfoques novedosos para la instrucción.</p> <p>Utilizar problemas que estimulen la curiosidad de los estudiantes.</p> <p>Mantener la atención de los estudiantes variando las presentaciones instruccionales.</p>
Promover la relevancia	<p>Incrementar la percepción de la utilidad de la instrucción haciendo que los estudiantes determinen cómo la instrucción se relaciona con sus objetivos personales.</p> <p>Ofrecer oportunidades para igualar las motivaciones y los valores de los estudiantes con ocasiones para el autoestudio, el liderazgo y la cooperación.</p> <p>Incrementar la familiaridad diseñando la instrucción sobre las experiencias previas de los estudiantes.</p>
Desarrollar la confianza	<p>Crear una expectativa positiva hacia el éxito explicitando los objetivos instruccionales.</p> <p>Permitir que los estudiantes establezcan sus propios objetivos.</p> <p>Ofrecer oportunidades para que los estudiantes tengan éxito en el logro de los objetivos previstos.</p> <p>Proveer a los estudiantes de un grado razonable de control sobre su aprendizaje.</p>
Generar satisfacción	<p>Crear consecuencias naturales ofreciendo a los estudiantes oportunidades para utilizar las competencias y los conocimientos adquiridos.</p> <p>En ausencia de las consecuencias naturales, utilizar consecuencias positivas como los mensajes verbales positivos o las recompensas reales o simbólicas.</p>

lo que se les va a enseñar. Keller (1987), recomienda desarrollar un perfil de la audiencia, particularmente su perfil motivacional y actitudinal con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje o con las tareas académicas o actividades que debe completar.

Definir los objetivos motivacionales. A partir del perfil de la audiencia, el docente o el diseñador instruccional puede determinar las necesidades motivacionales de los estudiantes y, en consecuencia, establecer los objetivos para adecuarlos a dichas necesidades. Los objetivos, por lo tanto, deben redactarse en función de los estudiantes y deben especificar sus conductas relacionadas con los factores motivacionales que el docente desea observar. Es decir, cuáles cambios en la ejecución o en la actitud del estudiante aspira observar el docente si el estudiante alcanza este objetivo.

Diseñar una estrategia motivacional. Esta fase se refiere a la selección de estrategias motivacionales específicas que deben integrarse al proceso de instrucción. Keller (1987), indica que estas categorías de estrategias son bastante generales y que deben adecuarse a las características de los estudiantes que conforman la audiencia y a la disciplina que se está impartiendo. De igual manera, señala que se deben considerar otros factores como son el estilo de enseñanza del docente, el contenido y el formato de la instrucción, el tiempo y los recursos disponibles. Según este autor, las estrategias motivacionales deben:

- No tomar demasiado tiempo.
- Apoyar los objetivos de aprendizaje.
- Ajustarse a las limitaciones de tiempo y de recursos de los que dispone el docente para el desarrollo de la instrucción.
- Ser aceptadas por la audiencia.
- Ser compatibles con los estilos de aprendizaje de los estudiantes y con el estilo de enseñanza del docente.

Evaluar y revisar. La fase final de este modelo de diseño para la motivación, implica que el docente pruebe las estrategias seleccionadas en la fase de diseño. Esto puede llevarse a cabo como una prueba de campo o realizarse antes de implementar las estrategias, como una evaluación formativa. Keller (1987), enfatizó que el docente debe planificar la evaluación antes de llevar a cabo la instrucción, como un proceso paralelo al diseño instruccional. Igualmente, debe observar los efec-

tos que tales estrategias producen en los estudiantes, de tal manera que si no están generando los resultados esperados puedan cambiarse por otras o modificarse.

A continuación se presenta un ejemplo de las fases del Modelo de Keller (1987).

Fase 1. Analizar la audiencia y establecer un perfil motivacional y actitudinal.

Audiencia: Estudiantes de primer año de Educación Media-Diversificada. Área curricular: Inglés. Atención: Baja. Relevancia: De intermedia a alta. Confianza: Variable. Satisfacción: De intermedia a alta.

Fase 2. Definir objetivos motivacionales basados en el perfil de la audiencia.

1. Los estudiantes evidenciarán un alto nivel de atención en clase a través de su participación en discusiones y debates sobre un tema seleccionado (Atención).
2. Los estudiantes evidenciarán tener confianza en sus habilidades para completar diálogos sobre un tema seleccionado al establecer sus propios objetivos (Confianza).

Fase 3. Diseñar una estrategia motivacional e integrarla al proceso instruccional.

Planificar una discusión dirigida con los estudiantes con la finalidad de debatir sobre un tema seleccionado.

Fase 4. Evaluar y revisar la estrategia, de ser necesario.

- No hubo un alto nivel de participación de todos los estudiantes.
- Se observó que algunos estudiantes se mostraron ansiosos ante la situación de tener que expresarse en inglés delante de sus compañeros de clase.
- Se observó que muchos estudiantes, a pesar de tener un nivel de inglés oral adecuado, aún no tienen confianza en sí mismos a la hora de expresarse oralmente.
- Se deben planificar más actividades de discusión y debate para desarrollar la confianza en los estudiantes y modificar los niveles de participación.

Este componente del Modelo de Zimmerman y Risemberg (1997) está conformado por las estrategias de aprendizaje y los métodos de estudio. Debido a que los cinco primeros libros de la serie *Enseñando a Aprender* están referidos a diversos tipos de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas de aprendizaje y estudio, no se ahondará en estos aspectos. Se sugiere al lector remitirse a los otros libros.

Los resultados de las investigaciones realizadas en esta área indican que existe una relación entre el manejo del tiempo y el desempeño académico. Los estudiantes con destrezas para manejar el tiempo de manera efectiva, tienden a rendir más en las diferentes tareas académicas que los que no poseen este tipo de destreza (Dembo, 2000). ¿Por qué el uso del tiempo es tan importante para el desempeño académico? Esta autora señaló que cuando los estudiantes tienen dificultad para manejar su tiempo, siempre terminan haciendo lo que es más urgente. Si hay que elaborar un ensayo, trabajan en esa tarea; si tienen que presentar un examen, entonces le dedican su tiempo a estudiar para presentar esa prueba. No dedican tiempo a planificar a largo plazo, a tomar en consideración la importancia de diversas tareas y cómo pueden ser completadas, cada una en su debido momento.

Debido a que el uso eficiente del tiempo se considera una estrategia de apoyo de gran importancia, se presentará detalladamente más adelante.

Tanto el ambiente físico como el social constituyen aspectos importantes del Modelo de Zimmerman y Risemberg (1997). Estos autores encontraron que los estudiantes de alto rendimiento académico tratan de reestructurar el ambiente físico y el ambiente social para adecuarlos a sus necesidades. Esta reestructuración consiste en estructurar un ambiente de estudio silencioso y sin fuentes de distracción. Aunque en apariencia la reestructuración es fácil de alcanzar, ocasiona problemas a los estudiantes que están acostumbrados a estudiar en ambientes físicos inapropiados o que no pueden controlar las distracciones cuando éstas ocurren.

El manejo del ambiente social se relaciona con la capacidad que tiene el estudiante para determinar cuándo debe trabajar en forma individual y cuándo en grupo, cuándo es necesario buscar ayuda en otras fuentes o en otros recursos (compañeros, profesores, asesores, libros, etc.). Saber cómo y cuándo trabajar con otros es una destreza importante que no se desarrolla en las instituciones educativas.

Dembo (2000), indicó que los estudiantes de alto rendimiento académico buscan más ayuda de sus profesores que los de bajo rendimiento. Este hecho es considerado por los primeros como más beneficioso que desistir de llevar a cabo la tarea, más apropiado que esperar a ver qué sucede y más eficiente que persistir en la tarea sin éxito alguno.

El último componente del Modelo de Zimmerman y Risemberg (1997) es la ejecución, también denominada desempeño. Es importante que los estudiantes aprendan que las estrategias desarrolladas para llevar a cabo determinadas tareas académicas tienen influencia en la calidad de sus ejecuciones, ya sean éstas la producción de un ensayo, la resolución de un problema o la lectura de un libro de texto.

El desempeño académico es el rendimiento evidenciado por los estudiantes en las diferentes tareas académicas que deben enfrentar en las instituciones educativas donde cursan estudios.

El concepto de *desempeño académico* ha evolucionado en los últimos años debido a su vinculación con el concepto de *conocimiento*. Ambos conceptos han sufrido transformaciones a partir de los hallazgos reportados dentro del marco de los enfoques cognitivo y constructivista. Anteriormente se suponía que el conocimiento estaba conformado por un conjunto de hechos, conceptos, principios y procedimientos relacionados con un dominio o ámbito específico: matemática, geografía, historia, biología, entre otros. En consecuencia, el desempeño académico se podía medir mediante el uso de instrumentos y procedimientos de evaluación dirigidos a determinar la cantidad de conocimiento adquirido por un individuo en un área en particular. Este desempeño podía establecerse por niveles que oscilaban entre bajo y alto (Glaser, Linn y Bohrnstedt, 1997).

A partir de los resultados de las investigaciones sobre la cognición humana, se ha generado un especial interés sobre cómo se adquiere el conocimiento, cómo se almacena, se evoca y se utiliza, y sobre los tipos de conocimiento que se desarrollan a través de la educación y la experiencia. Esta perspectiva sobre el conocimiento ha transformado la concepción del desempeño académico como un constructo multidimensional, en el cual el conocimiento conceptual (conceptos, hechos, principios) es apenas una de las dimensiones. Glaser et al. (1997), señalaron que las otras dimensiones están constituidas por el uso de estrategias de aprendizaje, la resolución de problemas, las explicaciones, las interpretaciones, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

Dembo (2000), por su parte, expresó que cuando se discute sobre el bajo desempeño académico de los estudiantes, éste se vincula, por lo general, con algunas dificultades de aprendizaje, con ciertas carencias en el área de las habilidades verbales o numéricas, o con circunstancias referidas a aprendizajes inapropiados debido a factores que van más allá del control del estudiante y que muy pocas veces se relacionan con la posibilidad de que puedan rendir más de lo que realmente rinden. En este caso, el bajo nivel de desempeño académico puede estar asociado a diferentes razones como las que se enumeran a continuación.

Los estudiantes tienen concepciones equivocadas sobre su aprendizaje y su motivación. Las creencias de los estudiantes sobre su aprendizaje y motivación influyen en su desempeño académico. Cuando un estudiante piensa que no es capaz de resolver una tarea académica o cree que no podrá aprobar un examen por más que estudie, su desempeño académico será bajo y utilizará el tiempo tratando de hacer ver que se está empeñando en hacerlo correctamente cuando en realidad no es así. Estos estudiantes creen que las habilidades y que la inteligencia son aspectos inmodificables y que por más que se empeñen en cambiar esta situación, no podrán hacerlo. Estas percepciones erradas sobre sus habilidades y su inteligencia contribuyen a que se conformen con ciertos niveles de desempeño, ya que creen firmemente que no hay nada que hacer para modificar esta situación.

Los estudiantes no están conscientes de que su actitud hacia el aprendizaje y el estudio es inapropiada.

Los estudiantes creen que mientras más tiempo le dedican al estudio, mejores resultados obtendrán en su desempeño académico. El tiempo, obviamente, es un factor fundamental para el aprendizaje y el estudio, pero no el único. Si los estudiantes pasan cierto número de horas frente a un material instruccional, pero no desarrollan ninguna actividad con o frente a ese material, no habrá aprendizaje. El beneficio se obtiene cuando, además del tiempo de dedicación al estudio, el estudiante logra involucrarse activamente con los materiales instruccionales.

Los estudiantes no mantienen estrategias de aprendizaje y motivación efectivas. Los estudiantes tienden a desarrollar y mantener estrategias

de aprendizaje y motivación en aquellas disciplinas en las cuales obtienen mejores desempeños. Si ellos extendieran estas estrategias a todas las disciplinas del plan de estudios que están cursando, su desempeño sería diferente y los logros académicos estarían más equilibrados.

Los estudiantes no están preparados para modificar su comportamiento de aprendizaje y estudio. Debido a que los estudiantes logran culminar sus estudios en los diferentes niveles del sistema educativo, piensan que su comportamiento de aprendizaje y estudio es el más apropiado. Es muy probable que su desempeño académico sea bajo, pero piensan que si lograron graduarse no hay motivos para cambiar.

Una de las funciones importantes que cumplen los objetivos de aprendizaje es informar a los estudiantes lo que se espera de ellos al final de la instrucción. Los objetivos dan a los aprendices la oportunidad de detectar si hay alguna discrepancia entre lo establecido en ellos y su desempeño. De esta manera, pueden determinar si es necesario modificar las estrategias utilizadas en la realización de la tarea y actuar en consecuencia (Zimmerman y Martínez-Ponz, 1988).

PROCESOS INVOLUCRADOS EN LA EJECUCIÓN

El manejo de los componentes del Modelo de Zimmerman y Risemberg (1997) involucra cuatro procesos interrelacionados: 1) la auto-observación y evaluación, 2) el establecimiento de metas y objetivos, 3) la implementación y supervisión de las estrategias utilizadas, y 4) la evaluación de resultados.

Gráfico 5.

Procesos involucrados en la ejecución (Zimmerman y Risemberg, 1997)



La auto-observación y la evaluación. La auto-observación y la evaluación ocurren cuando los estudiantes juzgan su eficiencia personal a partir de observaciones o registros de sus desempeños previos y los resultados obtenidos. La auto-observación es un paso importante para motivar a los estudiantes a considerar que deben modificar sus estrategias de aprendizaje y de estudio.

El establecimiento de objetivos. Este proceso es muy importante. Ocurre cuando los aprendices analizan la tarea de aprendizaje, establecen objetivos y planifican la estrategia a seguir para alcanzar los resultados deseados.

La implementación y la supervisión de las estrategias. Este proceso ocurre cuando el estudiante implementa una estrategia para realizar una tarea académica y supervisa su efectividad en función de los resultados deseados. ¿Esta estrategia está funcionando? ¿Estoy alcanzando los objetivos previstos? Si la estrategia está funcionando, entonces el estudiante debe continuar con su tarea. De lo contrario, debe considerar lo que debe hacer para modificar la estrategia o cambiarla por otra que le resulte más eficiente.

La evaluación de los resultados. Este proceso se refiere a la necesidad de que el estudiante focalice su atención en los resultados del aprendizaje y los procesos estratégicos llevados a cabo para determinar su efectividad. El estudiante debe reflexionar sobre si su plan de trabajo contribuyó al logro de los objetivos previstos, si hubo necesidad de modificar sus estrategias y sus métodos de estudio, y sobre la calidad de los resultados obtenidos.

A continuación se presenta un conjunto de estrategias que pueden servir a los estudiantes para lograr que su comprensión, aprendizaje o estudio sean efectivos.

LA CONCENTRACIÓN

Muchos estudiantes se quejan de que no se pueden concentrar cuando estudian y que les cuesta recordar la información. La habilidad para concentrarse depende de la eliminación de las distracciones y de la focalización en la tarea académica que se realiza. Una forma de darse cuenta de que se está distraído cuando se está llevando a cabo una tarea de aprendizaje, como leer un texto, es cuando después de leer se descubre que no se tiene idea del contenido de ese texto. Lo mismo ocurre cuando se asiste a una conferencia o a una clase magistral y se tiene dificultad para mantener la atención en dicha información. En estos casos es recomendable lo siguiente:

- Escoger un lugar para estudiar.
- Planificar las actividades de estudio y organizarlas en orden de prioridad.
- Ceñirse a una rutina de estudio; es decir, establecer una hora para realizar las actividades.
- Evitar las distracciones tanto internas como externas.
- Estudiar en un ambiente tranquilo, sin ruidos y sin interferencias.
- Tener a mano todo lo necesario para estudiar con el fin de evitar interrupciones durante el tiempo de estudio, como ir a buscar un lápiz, una regla, un diccionario, etc.
- Estudiar por lapsos de treinta minutos y hacer recesos de diez minutos para descansar.
- Evitar soñar despierto cuando se está estudiando. Una forma de evitar este tipo de distracción interna es tratar de hacerse preguntas sobre la información que se está tratando de aprender u obligarse a realizar actividades que le impidan soñar despierto.
- Tomar notas es una estrategia que, además de servir como almacenamiento externo de información, ayuda a concentrarse, ya sea que las notas se tomen de un libro de texto o una guía de estudio, o durante una conferencia o una clase.
- Mostrar interés e involucrarse en la clase, la conferencia o la actividad académica que se esté realizando.

Resistirse a las distracciones sentándose en las primeras filas del salón de clases o de conferencias y concentrarse en lo que el profesor o el conferencista está transmitiendo.

La Universidad de Indiana (2000), señaló que aprender requiere tiempo y, por lo tanto, es recomendable tener estrategias consistentes tales como escoger un lugar específico para estudiar, fijar una hora o período rutinario y programar ratos breves de descanso.

Es conveniente escoger un lugar silencioso, en el cual no haya fuentes de distracción y que tenga los recursos necesarios para estudiar: bolígrafos, lápices, papel, libros, diccionarios, reglas, etc., que tenga buena luz y esté ventilado. Si la música ayuda a estudiar, ésta debe mantenerse en un volumen bajo para que no distraiga.

Se recomienda también hacer una cita consigo mismo para estudiar. El estudiante debe seleccionar un momento del día para realizar esta actividad, preferentemente cuando esté en la mejor disposición para estar alerta, descansado, relajado y despierto. Se debe estudiar todos los días a la misma hora, siempre que se pueda, y elaborar un plan de trabajo para cada día.

Es conveniente tomar breves descansos mientras se estudia porque sirven para refrescar la mente. Los descansos deben planificarse antes de comenzar a estudiar. Igualmente, es recomendable cambiar de ambiente durante el descanso: salir un momento del lugar de estudio, caminar un poco. Luego del descanso, es muy probable que se sienta con mayor energía para continuar.

Concentrarse es eliminar las distracciones y focalizarse en la tarea académica que se realiza.

EL MANEJO DEL TIEMPO

El manejo del tiempo es otro de los aspectos fundamentales que deben considerarse si se desea obtener resultados de aprendizaje de calidad. Para hacer un buen uso del tiempo, es necesario planificar para dedicar el mayor tiempo posible a las actividades de aprendizaje fuera del aula. El manejo del tiempo requiere disciplina y control hasta que los hábitos de estudio se interioricen y formen parte de las actividades

realizadas diariamente, una vez finalizado el tiempo de estudio en la institución educativa a la cual se asiste.

Es conveniente resaltar que el simple hecho de contar con el tiempo necesario para estudiar no asegura que los estudiantes tengan éxito en sus estudios. Es igualmente importante hacer un adecuado uso del tiempo así como utilizar las estrategias de aprendizaje apropiadas.

Las estrategias de manejo del tiempo son todas aquellas actividades que permiten establecer objetivos, cumplir un horario de estudio y organizar las tareas académicas y no académicas con el fin de alcanzar los objetivos trazados. Estas estrategias cumplen una serie de funciones. Una de ellas es planificar las actividades en un horario antes de realizarlas. Otra función es ayudar a que los estudiantes sean puntuales. También contribuyen a que se recuerden reuniones, compromisos, clases, exámenes, entrega de trabajos o eventos especiales.

Muchos estudiantes no rinden académicamente porque no saben utilizar su tiempo de manera efectiva. Estos estudiantes no establecen objetivos a corto, mediano y largo plazos, no planifican su tiempo, no establecen prioridades y no reflexionan sobre su uso del tiempo.

Las estrategias de manejo del tiempo tienen varias ventajas:

- No toma mucho tiempo implementarlas.
- Son fáciles de aplicar.
- Son fáciles de enseñar.
- Dan a los estudiantes la sensación de que tienen control sobre sus actividades y compromisos.
- Sirven como ayudas para recordar.
- Ayudan a organizar las actividades académicas y personales.

LA EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE MANEJO DEL TIEMPO

La evaluación de las estrategias de manejo del tiempo permiten determinar si el estudiante carece de este tipo de estrategia o si hace un uso ineficiente de ellas. Cuando se sabe que los estudiantes no conocen o no tienen estrategias de manejo del tiempo apropiadas y que esto está incidiendo en los resultados de su aprendizaje, es importante evaluar dos aspectos: el progreso en su adquisición o la

efectividad de las estrategias utilizadas, y el progreso en su mejoramiento.

La adquisición de las estrategias puede ser evaluada mediante su uso; es decir, identificar si los estudiantes están aplicando estrategias de manejo del tiempo en la planificación de sus actividades académicas. La efectividad de las estrategias utilizadas puede apreciarse a partir de los resultados obtenidos en el cumplimiento de las tareas previstas, mientras que el progreso en su mejoramiento podría valorarse en función de cómo se planificó el uso del tiempo y cómo se utilizó en realidad.

LOS RECESOS ENTRE LAS ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Es conveniente hacer recesos entre las actividades de estudio o de aprendizaje. Esto significa que para hacer un adecuado uso del tiempo se debe trabajar por períodos breves en diferentes tareas, lo cual contribuye a mantener el interés y la concentración, a la vez que facilita la comprensión y la retención de lo aprendido.

Debido a que se ha determinado que el alcance de la atención de los seres humanos oscila entre veinte y treinta minutos, el tiempo dedicado al estudio debería estar dividido en sesiones de media hora para las diferentes disciplinas. De esta manera, se podría evitar que el estudiante pierda el interés.

Para espaciar los lapsos de estudio de manera efectiva, se recomienda seguir los siguientes pasos:

1. Desarrollar un plan de acción. Planificar el tiempo de estudio tomando en consideración cuánto hay que estudiar y de cuánto tiempo se dispone para ello.
2. Estimar cuánto tiempo tomará cumplir con las actividades previstas en el plan de acción. Organizar el tiempo de manera que el estudiante disponga de períodos para estudiar, descansar y hacer otras actividades no académicas. Hacer un horario y ceñirse a lo planificado en él.
3. Tomar tiempo entre las actividades de estudio para descansar, evitar perder el interés y la concentración. Estudiar durante sesiones de media hora es más efectivo que estudiar tres horas sin descansar.

Aprender requiere tiempo. Se recomienda estudiar por breves períodos; por ejemplo, lapsos de treinta minutos interrumpidos por recesos de unos diez minutos.

EL ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS

El establecimiento de objetivos influye en el rendimiento académico (Dembo, 2000). Esta estrategia permite saber cuáles son los objetivos que se desea alcanzar en la vida, bien sea la académica o la personal. Si se conoce con precisión lo que se quiere, es más fácil concentrarse en mejorar las condiciones para obtenerlo, así como tratar de eliminar o disminuir aquellos obstáculos o interferencias que impiden llegar a la meta establecida.

Los objetivos dan a los estudiantes la sensación de que hay una dirección a seguir, además de que les permite evaluar si los han logrado. Para establecer objetivos de una manera efectiva se pueden seguir los pasos que se enumeran a continuación:

1. Establezca primero grandes objetivos; esto le permitirá visualizar qué desea aprender y qué desea lograr.
2. Escriba los objetivos en enunciados expresados de manera positiva, precisa y realista. Por ejemplo: Incrementar mi calificación en Matemática en un 20%. Este objetivo está expresado de manera positiva; es preciso porque señala el porcentaje de incremento en la calificación; y es realista porque es más fácil incrementar una calificación en un 20% que en un 100%. Los objetivos precisos permiten medir exactamente en qué grado se cumplieron o si no se cumplieron. Los objetivos realistas permiten que sea más fácil esforzarse por alcanzarlos.
3. Establezca prioridades. Todos los objetivos son importantes; sin embargo, es conveniente establecer una jerarquía, particularmente para evitar sentirse agobiado porque se deben cumplir todos al mismo tiempo. De esta manera, se hace posible dirigir los esfuerzos para cumplir con aquellos que están primero en el tiempo o en orden de importancia.
4. Escriba los objetivos y colóquelos en un lugar visible. De este modo no le será fácil olvidarlos.

5. Escriba objetivos específicos, es decir, objetivos pequeños y alcanzables. Si, por ejemplo, el objetivo es “incrementar la calificación de Matemática en 20%”, piense cuáles son los pasos que deberá seguir para lograrlo. Si los objetivos son demasiado generales podrían parecer que son inalcanzables, lo cual puede generar desmotivación o desinterés.
6. Establezca objetivos en el nivel apropiado. Esta destreza se adquiere con la práctica. Los objetivos deben establecerse de manera que estén en un punto intermedio entre un nivel alto (difícil de alcanzar) y un nivel bajo (muy fácil de alcanzar).
7. Evalúe los objetivos. Después de cumplir con los objetivos previstos, evalúe su progreso. ¿Se cumplieron los objetivos en el tiempo establecido?, ¿los pasos para alcanzar los objetivos fueron suficientes?, ¿fueron los objetivos muy fáciles de alcanzar? o, por el contrario, ¿fueron muy difíciles? En este caso, debe llevarse a cabo un proceso de reflexión sobre lo ocurrido y plantearse nuevos objetivos.

Al establecer objetivos es importante que el estudiante reflexione sobre la forma de alcanzarlos. Esto puede hacerlo planteándose las siguientes preguntas:

- ¿Qué habilidades necesito para alcanzar estos objetivos?
- ¿Qué información o qué conocimiento necesito?
- ¿Necesito ayuda, asistencia o colaboración de alguien?
- ¿Qué recursos requiero?
- ¿Qué cosas o eventos pueden impedir que alcance estos objetivos?

El establecimiento de objetivos permite mejorar el desempeño académico, incrementar el interés y la motivación, concentrarse más, aumentar la confianza en sí mismo y sentirse satisfecho y orgulloso de los logros alcanzados.

LA PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO

Hay varios tipos de planificación del tiempo: anual, semestral, trimestral, mensual, semanal y diaria. El estudiante debe, en principio, tratar de planificar su tiempo de acuerdo con estos períodos. Una vez adquirida la estrategia, puede decidir cuál de las planificaciones se corres-

ponde con sus necesidades. Sin embargo, es conveniente sugerirle que utilice al menos dos de ellas.

Es importante utilizar formatos para registrar las actividades académicas y no académicas y ubicarlas en el tiempo. Estos cronogramas deben revisarse periódicamente, lo cual permite supervisar las tareas cumplidas, eliminarlas o incluir otras nuevas.

A continuación se muestran ejemplos de diferentes formatos que pueden utilizarse para planificar el tiempo de una manera efectiva.

La planificación diaria permite organizar detalladamente las actividades que se deben cumplir día a día. Estas actividades abarcan tanto eventos de la vida personal (trabajar, ir al cine, descansar, entre otras) como de la académica (ir a la biblioteca, entregar un trabajo, asistir a clases, etc.).

La planificación diaria

Medio Día:

HoraActividad	Observaciones
6-7 a.m.	
7-8 a.m.	
8-9 a.m.	
9-10 a.m.	
10-11 a.m.	
11-12 a.m.	
12-1 p.m.	
1-2 p.m.	
HoraActividad	Observaciones
2-3 p.m.	
3-4 p.m.	
4-5 p.m.	
5-6 p.m.	
6-7 p.m.	
7-8 p.m.	
8-9 p.m.	
9-10 p.m.	
10-11 p.m.	
11-12 p.m.	
12 -6 a.m.	

Modelo de horario por día

Hora	Lunes	Martes
6-7 a.m.	Ir al colegio	Ir al colegio
7-2 p.m.	Clases	Clases
2-3 p.m.	Almuerzo	Almuerzo
3-4 p.m.	Descanso	Descanso
4-6 p.m.	Estudiar Geografía	Estudiar Inglés
6-7 p.m.	Ensayar con el grupo de teatro	Finalizar el trabajo de Historia
7-8 p.m.	Leer el cuento asignado	Hacer un resumen del cuento
8-9 p.m.	Cenar	Cenar
9-10 p.m.	Llamar a los amigos	Ver televisión
10-11 p.m.	Preparar el morral de mañana	Preparar el morral de mañana

La planificación semanal permite ubicar las actividades semanales por día. En este caso, es conveniente preparar un horario para la semana. Se recomienda hacer una lista de las actividades más importantes y que no deben olvidarse o dejar de cumplirse, como presentar un examen, entregar un trabajo o asistir a una cita odontológica. De lo que se trata es de planificar las actividades detalladamente con la finalidad de aprovechar el tiempo de la manera más eficiente. Es importante ser lo más específico posible y revisar periódicamente las actividades planificadas.

La planificación semanal

Mes: Enero

Semana: Segunda 10-16 de enero

Día	Actividad	Actividad	Actividad
Lunes a.m.			
Lunes p.m.		Odontólogo	
Martes a.m.			
Martes p.m.		Odontólogo	
Miércoles a.m.			
Miércoles p.m.	Biblioteca		
Jueves a.m.			
Jueves p.m.	Biblioteca		
Viernes a.m.			Natación
Viernes p.m.			
Sábado a.m.			Natación
Sábado p.m.		Ensayo de teatro	

La planificación mensual permite la visualización de las actividades más importantes que se deben cumplir durante el mes. Esta planificación es útil porque obliga al estudiante a dividir las tareas en otras más pequeñas y establecer un horario para cumplirlas. Por ejemplo, si el estudiante debe entregar un trabajo la semana cinco del mes, puede dividir este trabajo en tareas a cumplir en las semanas uno, dos, tres y cuatro. Así podrá disponer de tiempo suficiente para cumplir puntualmente con la actividad mensual. Esto permite que el estudiante asuma el control de todas sus actividades académicas y sociales.

La planificación mensual

Mes: Enero

Semana	Actividad	Actividad	Actividad
10 - 16	Odontólogo		
17 - 21		Biblioteca	
22 - 28	Odontólogo		Ensayo de teatro

La planificación semestral o trimestral es conveniente porque permite prever el tiempo necesario para cumplir con las actividades durante ese período. En este caso, se deben indicar todos los compromisos o actividades que se puedan tener. Por ejemplo, las actividades académicas ineludibles, el horario de trabajo si el estudiante trabaja, las actividades que realiza después de asistir a la institución educativa, los períodos de estudio individual o con los compañeros, la asistencia a la biblioteca, las obligaciones familiares o personales.

Cuando se planifica a largo plazo, como en este caso, la Universidad de Indiana (2000) sugiere lo siguiente:

- Identifique las actividades y tareas más importantes y hágalas primero.
- Trabaje por etapas. Agrupe tareas semejantes para que pueda completarlas a tiempo.
- Siga la planificación en la medida de lo posible.
- Antes de comenzar una actividad o una tarea, decida cuáles pasos va a seguir hasta finalizarla.
- Prevea tiempo para interrupciones inesperadas.
- Si trabaja, organice el horario de sus actividades en función de su horario de estudio.

La planificación semestral

Semestre: Enero-Junio 2005

Mes	Actividad	Actividad	Actividad
Enero	Odontólogo		Practica de natación
Febrero		Ensayo de teatro	Practica de natación
Marzo			Practica de natación
Abril	Odontólogo		Practica de natación
Mayo		Obra de teatro	Practica de natación
Junio			Competencia de natación

Todas las actividades planteadas hasta ahora pretenden ayudar al estudiante a crear y mantener el control de su tiempo. Es importante que estas estrategias se apliquen de manera consciente y deliberada para que puedan crear conciencia sobre lo que está en capacidad de hacer y lo que no puede hacer. Igualmente, permite al aprendiz evaluarse en relación con su manejo del tiempo.

EVITAR LA POSTERGACIÓN

La postergación es una conducta psicológica compleja que, de alguna manera, afecta a todos los estudiantes. En algunos, este comportamiento es un problema menor, sin mayores consecuencias, mientras que en otros, es una fuente de estrés y ansiedad. De alguna manera, la postergación está vinculada con el manejo del tiempo.

Los estudiantes que postergan la realización de sus obligaciones académicas saben lo que deben hacer pero no lo hacen. Por lo general, son muy optimistas acerca de su habilidad para finalizar tareas en tiempo récord, justo antes de entregarlas. Creen tanto en su capacidad para hacer las cosas rápidamente y bien, que les parece que no es urgente empezar algo porque siempre hay tiempo suficiente para hacerlo. Este sentimiento de seguridad en sí mismos, los aleja de la tarea o actividad que deben cumplir mientras el tiempo pasa. Es entonces cuando se dan cuenta del tiempo que han perdido y de que ese

tiempo no se recupera. Por lo tanto, sienten que ya no hay tiempo para hacer las cosas y que no tienen alternativa.

El Centro de Servicios Académicos de la Universidad Politécnica del Estado de California señala que existen cuatro razones simples y cuatro complejas para la postergación. Entre las razones simples se encuentran:

1. **Dificultad.** La tarea a realizar parece muy difícil, por lo tanto el estudiante evita involucrarse en tareas difíciles y prefiere hacer las más fáciles.
2. **Tiempo.** La tarea requiere mucho tiempo y sólo se dispone de largos períodos durante los fines de semana.
3. **Carencia de conocimientos y destrezas.** Al estudiante no le gusta cometer errores, por lo tanto prefiere aprender o desarrollar la destreza necesaria antes de iniciar la tarea.
4. **Temor.** El estudiante tiene temor de que los demás se den cuenta de que no puede atender con éxito las demandas de las tareas académicas que se le exigen.

Para enfrentar estos obstáculos, se debe hacer exactamente lo contrario: pensar que la tarea no es difícil, que su realización no le tomará mucho tiempo, que está seguro de saber cómo realizarla o que puede aprender mientras la está haciendo, y que no le importa lo que piensen los demás porque todos están muy ocupados con sus propios problemas.

Entre las razones complejas para la postergación se encuentran las siguientes:

Perfeccionismo. El estudiante se establece estándares demasiado altos, no realistas. Quiere hacer todo correctamente, a la perfección. Este sentimiento le crea un alto grado de insatisfacción y frustración porque las tareas realizadas jamás son totalmente aceptables para él. Cree siempre que pudo haber quedado mejor y no lo hizo. Esto lo induce a postergar una tarea, actividad o proyecto porque siente que debe dedicarle mucho tiempo y esfuerzo, y sabe la frustración que le generará este proceso. El deseo de alcanzar la perfección en todo lo que se propone puede ser la máscara de problemas de autoestima y de confianza en sí mismo.

Rabia u hostilidad. Cuando un estudiante no se siente a gusto con un profesor o profesora, tiende a no esforzarse lo suficiente porque piensa que aunque lo haga los resultados desfavorables no cambiarán. Así retrasa el cumplimiento de la tarea. Sin embargo, quien pierde siempre es el estudiante.

Bajo nivel de tolerancia. Las circunstancias desbordan a los estudiantes, sienten que las situaciones son intolerables y muy injustas. Este sentimiento de frustración hace que los estudiantes creen que es razonable postergar la realización de la tarea. El problema es que este sentimiento no desaparece fácilmente y, en consecuencia, la postergación se convierte en un hábito.

Baja autoestima. El estudiante subestima sus habilidades y conocimientos y siente que nunca tendrá éxito en las tareas académicas que emprenda, aunque tenga éxito en su realización.

La postergación tiene tres componentes: 1) un *evento* que activa la postergación, el cual puede ser estudiar, hacer un ensayo o presentar un examen; 2) un *sistema de creencias* acerca de la tarea que debe realizarse. Si se tienen sentimientos negativos hacia la tarea, se activará la tendencia a postergar su cumplimiento. Tales sentimientos inducen la respuesta del estudiante, y 3) una *consecuencia*, referida a lo que realmente el estudiante hace.

Hay dos enfoques: el racional, que es el que invita a realizar la tarea aunque al estudiante no le guste, y el irracional, cuya base es el disgusto hacia la realización de la tarea y su consecuente postergación. Sin embargo, esta situación puede ser resuelta a través de una serie de pasos. En primer lugar, el estudiante debe darse cuenta de que está postergando innecesariamente la realización de una actividad académica. En segundo lugar, el estudiante debe reflexionar sobre la situación, tratar de descubrir las razones por las cuales posterga la realización de la actividad y enumerarlas. En tercer lugar, debe discutir sobre esas razones y tratar de sobreponerse a ellas. Finalmente, debe comenzar a realizar la tarea. Este procedimiento debe seguirse hasta ser interiorizado, por lo tanto debe practicarse (Universidad Politécnica de California, 2001).

Existen algunas estrategias de apoyo para evitar la postergación en la realización de tareas académicas:

- Hacer que la tarea parezca simple y fácil de realizar (“he elaborado varios trabajos con excelentes calificaciones; éste es uno más”).
- Hacer una pequeña parte de la tarea por vez (“esta noche voy a revisar los libros; luego los leo con calma”).
- Desarrollar un plan de cinco minutos. Trabajar por cinco minutos. Al final de estos cinco minutos, cambiar de actividad. Lo más probable es que se involucre en la tarea y tenga deseos de continuar.
- Difundir los planes para la realización de la tarea (“le dije a todos mis amigos que no saldría esta noche porque debo terminar el trabajo de Biología”).
- Tener un amigo que sea un estudiante exitoso para que le sirva de modelo. Si tiene problemas de concentración, estudie con alguien que no tenga este tipo de problema.
- Modificar su ambiente de estudio. Si no puede estudiar en su casa, busque un lugar apropiado para estudiar o transforme el ambiente de estudio en su propia casa.
- Planificar para mañana y establecer prioridades.
- Estar consciente de que se puede retroceder. No se debe esperar la perfección, particularmente cuando está tratando de deshacerse de ella. Ocasionalmente, sus planes no funcionarán. Acepte esta situación y comience de nuevo.

En este libro se presentaron las estrategias de apoyo y motivacionales. El propósito fue familiarizar a los docentes con algunas estrategias que pueden contribuir a que sus estudiantes desarrollen actividades para mantener la concentración, utilizar el tiempo efectivamente, evitar la postergación, y generar y mantener un nivel de motivación para que las estrategias cognitivas, metacognitivas, de estudio y de resolución de problemas sean incorporadas sin interferencia.

Igualmente, se mostraron y desarrollaron dos modelos de aprendizaje autorregulado, el de Garrison (1997) y el de Zimmerman y Risemberg (1997) para ubicar en un contexto las estrategias de apoyo y motivacionales. Se presentaron los principios instruccionales para desarrollar la autorregulación en los estudiantes y, en el caso del modelo de Keller, un procedimiento para desarrollar estrategias motivacionales e incorporarlas al proceso de instrucción. De igual manera, se señalaron algunas estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar y mantener un ambiente, interno y externo, apropiado para facilitar los procesos de comprensión, aprendizaje y estudio, y lograr que los estudiantes se conviertan en aprendices autorregulados.

- Acosta, M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Carr, M. , Borkowski, J. G. & Maxwell, S. E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27, 108-118.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New Cork: Plenum Press.
- Dembo, M. (2000). *Motivation and learning strategies for collage success. A self-management approach*. NJ: LEA.
- Driscoll, M. P. (2000). *The psychology of learning for instruction*. Segunda edición, Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Glaser, R. , Linn, R. & Bohrnstedt, G. (1997). *Assessment in transition: Monitoring the Nation's Educational Progress* (National Academy of Education). Washington, D. C. : Department of Education.
- Graham S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. En D. C. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: MacMillan.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. En C. M Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current states*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keller, J. M. (1984). Use of the ARCS model of motivation in teacher training. En K. E. Shaw (Ed.), *Aspects of educational technology XVII. Staff development and career updating*. New York: Nichols.
- Keller, J. M. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn, *Performance and Instruction Journal*, 1-7.
- Ley, K. & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research & Development*, 49(2), 93-103.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(2), 313-327.

- Long, H. B. (1989). Self-directed learning: Merging theory and practice. En H. B. Long (Ed.), *Self-directed learning: Merging theory and practice*. Norman, O. K. : Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the Univesity of Oklahoma.
- Maddux, J. E. (1991). Self-efficacy. En C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology*. New York: Pergamon Press.
- Marsh, H. W. (1992). *SDQIII*. Campbelltown, Australia: University of West Sydney. Publication Unit.
- Marsh, H. W. , Walker, R. & Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 331-345.
- Maslow, A. (1972). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Paidós.
- Olaussen B. S. & Bråten, I. (1999). Students´ use of strategies for self-regulated learning: Cross-cultural perspectives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(4), 409-432.
- Oñate, M. (1998). Autoconcepto. En J. A. Bueno y C. Castanedo (Coords.), *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: Editorial CCS.
- Osman, M. E. & Hannafin, M. J. (1992). Metacognition research and theory: Analysis and implications for instructional design. *Educational Technology Research & Development*, 40(2), 83-89.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Paris, S. G. (1988, abril). *Fusing skill and will in children's learning and schooling*. Trabajo presentado en la Reunión Anual de la American Educational Research Association, New Orleans, Lousiana.
- Rogers, C. (1969). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional design theories and models: An overview of their current states*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schaefer, B. A. & McDermott, P. A. (1999). Learning behavior and intelligence as explanations for children´s scholastic achievement. *Journal of School Psychology*, 37(3), 299-313.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231.

- Shin, M. (1998). Promoting students' self-regulation ability: Guidelines for instructional design. *Educational Technology*, 38(1), 38-44.
- Straka, G. A. , Nenninger, P. , Spevacek, P. y Wosnitza, M. (1997). Un modelo de aprendizaje motivado y autodirigido. *Educación*, 55, 43-54.
- Universidad de Indiana (2001). La planificación del tiempo [En línea]. Disponible en: <http://oldicpac.indiana.edu/studyskills/studyskpdf.html>
- Universidad Politécnica de California (2001). Procrastination [En línea]. Disponible en: <http://sas.calpoly.edu/asc/ssl.html>.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. & Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmermann, B. J. & Martínez-Pons, J. M. (1992). Perceptions of self-efficacy and strategy use in the self-regulated learning. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmermann, B. J. & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. En G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*. San Diego: Academic Press.



Este libro se terminó
de imprimir en los talleres de
Litografía Imagen Color S.A.
en el mes de agosto
del año 2009
Tiraje: 2000 ejemplares