

FORM(AR):

Aprendiendo a Diseñar
Contextos para un
Aprendizaje Autónomo



COORDINADORES:

José Carlos Núñez
Celestino Rodríguez
Pedro Rosário

**Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional**



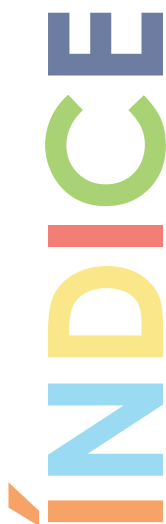
© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-407-7

Maquetación:

Realizada por los autores



Módulo 0. Presentación del proyecto..... 5

José Carlos Núñez
Celestino Rodríguez
Pedro Rosário

Módulo 1. Introducción a los contenidos del curso 13

Elián Tuero-Herrero
Estrella Fernández-Alba
Amanda Abín
Marisol Cueli

Módulo 2. Etapa de planificación 35

Natalia Suárez-Fernández
Laura M. Cañamero
Débora Areces

Módulo 3. Etapa de monitorización 53

David Álvarez-García
Inmaculada Méndez-Freije
Paloma González-Castro

Módulo 4. Etapa de revisión..... 79

Ana Bernardo
María Esteban
Tania Pasarín-Lavín
Elena Blanco

Módulo 5. Aplicación de los principios del aprendizaje autorregulado a la enseñanza 99

Rebeca Cerezo
Celia Galve
Trinidad García
Antonio Cervero

Módulo 6. Recursos psicológicos facilitadores del autocuidado y el bienestar docente 121

Carlos Freire
María del Mar Ferradás Canedo
Tânia Moreira



Módulo 0.

Presentación del proyecto

José Carlos Núñez
Celestino Rodríguez
Pedro Rosário

Introducción

Objetivos

Modelo teórico de referencia

Estructura del programa de formación

Referencias



Puedes escuchar una
entrevista sobre el tema
de este módulo en



Introducción

Las intervenciones psicoeducativas basadas en estrategias (por ejemplo, intervenciones en estrategias de aprendizaje autorregulado) se han centrado principalmente en incrementar el conocimiento de los estudiantes sobre habilidades y estrategias de aprendizaje, mejorar la metacognición, aumentar el uso de las estrategias y, consecuentemente, mejorar el rendimiento en diversas áreas académicas (Cerezo et al., 2019; Dignath y Büttner, 2008; Manalo et al., 2017). Sin embargo, paradójicamente, estudios recientes han mostrado que la variabilidad en el rendimiento no siempre está asociada con el aumento en el uso de las estrategias, entrenadas en las intervenciones o en las actividades escolares diarias (por ejemplo, Jansen et al., 2019; Núñez et al., 2022). Por tanto, no parece lógico persistir en mejorar las condiciones de los estudiantes para realizar aprendizajes de calidad y de foma autónoma, y no asegurarnos de que, una vez logrado esto, los estudiantes no encuentren un contexto de aprendizaje que favorezca el uso de tales conocimientos y competencias o, incluso, que lo impida.

Tal y como recoge la literatura previa (Jansen et al., 2019; Núñez et al., 2022), la intervención psicoeducativa para la mejora de las competencias necesarias para autorregular el propio proceso de aprendizaje parece eficaz para incrementar el conocimiento y dominio de las estrategias propias de un aprendizaje autónomo, pero esta mejora tiene un impacto limitado en el rendimiento académico (tanto a corto como a largo plazo). Teniendo esto en cuenta, a pesar del consenso entre los educadores sobre la necesidad de desarrollar competencias para un aprendizaje autónomo en la escuela (por ejemplo, estrategias de autorregulación del aprendizaje, de aprender a pensar), los enfoques de enseñanza habitualmente utilizados en las aulas en Educación Primaria pueden no brindar suficientes oportunidades, o ser poco adecuadas, para el uso de dichas estrategias en las actividades escolares diarias. Consecuentemente, los estudiantes con oportunidades limitadas para usar estas estrategias en clase (por ejemplo, debido al uso de enfoques instruccionales centrados en los contenidos más que en los estudiantes) pueden percibir que estas intervenciones carecen de utilidad. En realidad, es probable que la enseñanza en los primeros años de la escuela primaria se apoye en la regulación externa (de profesores y padres) en lugar de fomentar la autorregulación.

Convencidos de la fiabilidad, validez y relevancia de los datos aportados por los estudios revisados en cuanto a que el incremento de competencias para un aprendizaje autónomo ocurrido como consecuencia de una intervención psicoeducativa (por ejemplo, estrategias para un aprendizaje autorregulado) no es el responsable directo de los cambios en el rendimiento académico de los alumnos, nos planteamos desarrollar un modelo de intervención para la formación continua de profesores cuyo objetivo se sitúa en la capacitación de éstos para la planificación y gestión de procesos instruccionales que faciliten el aprendizaje cada vez más autónomo del alumnado. Así, surge este proyecto con el que buscamos FORMAR para que el aprendizaje y rendimiento de los alumnos se asocie principalmente, y de manera positiva, con el uso de estrategias de aprendizaje comprensivo y profundo, y menos con estrategias superficiales tendentes a aprendizajes memorísticos y de escasa capacidad de transferencia. Asimismo, pretendemos dar un paso más en la transición digital dentro del campo de la formación del profesorado y de la educación en general.

Deseamos que los profesores que sigan esta formación consigan al menos dos beneficios principales. De un lado, mayor competencia percibida para crear contextos de aprendizaje auténtico. De otro lado, mayor compromiso en el diseño de procesos instruccionales facilitadores de aprendizajes autónomos y, en consecuencia, un enfoque de enseñanza más centrado en el estudiante (en sus necesidades y sus potencialidades) y menos en los contenidos. Con todo ello, buscamos demostrar con hechos lo que en teoría siempre ha sido obvio: que para que ocurra un aprendizaje de calidad tiene que haber una enseñanza acorde.

Objetivos

Teniendo como lógica central los argumentos expuestos y considerando que las condiciones instruccionales que tienen lugar en nuestras aulas habitualmente no son las más propicias para andamiar aprendizajes activos, autónomos y significativos (Rosário et al., 2019), este proyecto se ha configurado para elaborar un modelo de formación del profesorado (proyecto FORMAR) con el fin de facilitar la adquisición de información sobre las condiciones más importantes a considerar a la hora de diseñar marcos

y procesos de aprendizaje que favorezcan la implicación de los estudiantes en aprendizajes verdaderamente activos y de alta calidad. Además, con este modelo formativo tratamos de favorecer el desarrollo de competencias personales que posibiliten la aplicación de estos conocimientos en el tiempo y la transferencia a diferentes áreas del conocimiento.

Aprovechando el gran impulso que ha tomado la enseñanza online, hemos desarrollado este modelo de formación del profesorado aprovechando las inmensas posibilidades que nos aportan las plataformas de enseñanza actuales.

Modelo teórico de referencia

Para el diseño del programa de formación de profesores, en la presente propuesta utilizamos el modelo socio-cognitivo del aprendizaje como modelo teórico de referencia. En concreto, tal y como se va a presentar en el Módulo 1, usaremos el Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado elaborado por Zimmerman (2000). En este modelo se describen tres grandes fases en el aprendizaje autorregulado (fase previa o planificación, fase de realización, ejecución o monitorización y fase de autorreflexión o evaluación), que se relacionan de forma cíclica. Muy en síntesis, cuando un alumno tiene que hacer frente a una actividad o tarea por primera vez, ha de analizarla bien, valorando su capacidad para realizarla con éxito. Por ello, en este modelo se sugiere que el estudiante planifique cómo va a realizar la tarea estableciendo para ellos metas pequeñas. De este modo, en esta fase el alumno ha de llevar a cabo dos procesos. Tendrá que examinar y/o analizar las características de la tarea, dividiéndola en elementos más pequeños ayudándose del conocimiento previo que tenga sobre ella. Un segundo proceso consistirá en analizar el valor que tiene la tarea para sí mismo; por lo que deberá de adaptar el esfuerzo que llevará a cabo, así como la atención y la motivación que empleará. A lo largo de la segunda fase (de control volitivo), el estudiante ya se encuentra realizando una actividad determinada. Es por ello, que es muy importante que el alumno mantenga su concentración y que emplee las estrategias de aprendizaje más adecuadas por dos motivos. El primero de ellos, para que su interés y su motivación no decaigan mientras está llevando a cabo la

actividad y, segundo, para que pueda alcanzar los objetivos de aprendizaje que se había fijado previamente. Pero para alcanzar los objetivos, además, tiene que ayudarse de las estrategias de auto-observación y de auto-control. Gracias al proceso de auto-control, el alumno pone en marcha pequeñas estrategias tanto metacognitivas como motivacionales con el fin de mantener el interés y su concentración en la realización de la tarea. Algunas estrategias específicas que se pueden poner en marcha para ayudar en este proceso pueden ser: darse auto-instrucciones, elaborar imágenes mentales, controlar el ambiente donde se está llevando a cabo la tarea, gestionar el tiempo de trabajo, etc. Por otra parte, mediante la estrategia de auto-observación, el alumno tiene en cuenta la adecuación y la calidad de lo que está realizando, bien para continuar si lo está haciendo correctamente, o bien para modificar su conducta si percibe que no lo está siendo eficaz. Finalmente, en el transcurso de la última fase (autorreflexión), el alumno valora su trabajo, intentando manifestar las razones de los resultados alcanzados y justificando su éxito y/o su fracaso. Esta es una fase muy importante, porque dependiendo de a qué atribuya el alumno sus resultados, éste podrá experimentar emociones positivas y/o negativas, las cuales pueden acabar influyendo en su motivación y en su autorregulación futura.

Estructura del programa de formación

Con el modelo teórico de Zimmernarn como referencia, la formación que se propone está destinada al desarrollo de habilidades docentes para la planificación de contextos de enseñanza favorecedores de aprendizajes autorregulados. Para lograrlo, el modelo formativo diseñado incluye dos fases.

En la primera fase de formación (curso e-learning) que se inicia con esta presentación, se trata de dar formación teórica al profesorado sobre las condiciones (cognitivas, motivacionales, conductuales y emocionales) que debe reunir un alumno que trabaja para conseguir aprendizajes profundos y significativos y para desarrollar autonomía y control sobre su propio proceso de aprender. Se parte del supuesto de que para diseñar contextos acordes con este tipo de alumnado es necesario que el profesorado sea conocedor de ello. Esta primera fase se compone de seis módulos formativos que incluyen

FORM(AR)

cada uno de ellos la visualización de una entrevista previa con expertos para la aproximación a los aspectos a tratar en el módulo, un texto descriptivo de los aspectos principales a trabajar y las estrategias a emplear en el aula, y actividades prácticas de evaluación y aplicación de lo aprendido.

En la segunda fase de formación (b-learning) que tendrá lugar en cursos posteriores para quienes tengan interés en continuar con la formación, se pretende que los profesores, ayudados por los materiales del curso así como por los gestores (expertos) de los grupos de formación, desarrollen competencias y perciban la necesidad para crear contextos de aprendizaje que inviten al alumnado a llevar a cabo aprendizajes profundos. Esta segunda parte de formación mediante b-learning trata de completar la adquisición de conocimiento (conceptual y procedimental) y ayudar a desarrollar competencias como docentes para crear contextos de enseñanza y aprendizaje que permitan al alumnado poner en prácticas estrategias propias de un aprendizaje autorregulado. Para ello, en esta segunda etapa de formación se tratará (i) de profundizar en los conocimientos propios de los componentes abordados en el primer curso, así como de (ii) facilitar mediante la interacción con los profesores el desarrollo de recursos (personales y curriculares) necesarios para diseñar e implementar en sus clases procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con los objetivos del aprendizaje autorregulado.

En resumen,...

Aprovechando el gran impulso que ha tomado la enseñanza online, se pretende poner en marcha un modelo de formación del profesorado aprovechando las inmensas posibilidades que nos aportan las plataformas de enseñanza actuales. Con ello, además de intentar contribuir al incremento de la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en la última etapa de Educación Primaria, se ofrece un apoyo para el profesorado que pretenda profundizar en la enseñanza autorregulada. En la Figura 1 se presentan los contenidos de los seis módulos asociados a la primera fase de formación.

Figura 1

Estructura general del curso MOOC



Referencias

- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., y Núñez, J. C. (2019). The mediating role of self-efficacy and perceived usefulness between strategy knowledge and its use. *Revista de Psicodidáctica*, 24, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.09.001>
- Dignath, C., y Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at elementary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., y Jak, S. (2019). Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100292. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100292>
- Manalo, E., Uesaka, Y., y Chinn, C. A. (Eds.) (2017). *Promoting spontaneous use of learning and reasoning strategies: Theory, research, and practice for effective transfer*. Routledge.
- Núñez, J. C., Tuero, E., Fernández, E., Añón, F. J., Manalo, E., y Rosário, P. (2022). Effect of interventions in self-regulation strategies on academic performance in elementary school: Study of the mediating effect of self-regulatory activity. *Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.repc.2011.11.008>
- Rosário, P., Högemann, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Rodríguez, C., y Fuentes, S. (2019). The impact of three types of writing intervention on students' writing quality. *PLoS ONE* 14(7): e0218099. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0218099>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-41). Academic Pres.



Módulo 1.

Introducción a los contenidos del curso

Elián Tuero-Herrero
Estrella Fernández-Alba
Amanda Abín
Marisol Cueli

FORM(AR)

¿Qué es FORM(AR)?

¿Por qué, para qué y cómo FORM(AR)?

Garantías de FORM(AR)

Preguntas de reflexión

Referencias



Puedes escuchar una
entrevista sobre el tema
de este módulo en



Introducción

Como hemos visto en el Módulo 0, estáis dentro de un Proyecto cuya finalidad es formaros como docentes en la lógica de la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, la primera parte del Proyecto trata de facilitar la formación en el curso MOOC que es en el que ahora os encontráis.

Este curso presenta una estructura general (ver Figura 1) en la que abordaréis, principalmente, 6 Módulos de contenido, los cuales os permitirán comprender la importancia de desarrollar con vuestro alumnado un aprendizaje autorregulado. Además, los mismos, os proporcionarán distintas estrategias para poner en marcha con los estudiantes en el aula y conseguir que éstos sean cada vez más independientes en sus tareas, en su estudio y, en definitiva, en su aprendizaje.

Figura 1

Estructura general del curso MOOC



Este Módulo 1 pretende lograr dos objetivos: 1. describir los contenidos de este curso MOOC y 2. abordar uno de los modelos explicativos del aprendizaje autorregulado más extendido y utilizado en el ámbito de la educación: el Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (Zimmerman 2000, 2002). Su explicación, esto es, la *fundamentación teórica y aplicada de este modelo*, os permitirá comprender su importancia y entender su utilidad, tanto para vosotros como profesores, como para vuestros alumnos como aprendices. Dicha explicación será iniciada en este primer módulo y continuará a lo largo de los siguientes.

En el Módulo 2, una vez conceptualizado el Modelo del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (2000, 2002), se abordará la primera fase del mismo: la etapa de *planificación*, consistente básicamente en pensar antes de realizar una tarea o, dicho de otro modo, en establecer unas metas claras de aprendizaje y planificar lo que hay que hacer para alcanzarlas. De este modo, se profundizará en dicha fase y, también, en sus dos subfases: el análisis de la tarea y las creencias motivacionales.

En el Módulo 3 se presentará la segunda fase del modelo, la etapa de *ejecución*, consistente en el pensar durante la realización de la propia tarea: ver cómo se va realizando la actividad, saber si hay que pedir ayuda, si se ajusta al tiempo... De igual modo que en la fase anterior, también se abordará esta fase con mucho detalle profundizando, además, en sus dos subfases: el auto-control y la auto-observación.

En el Módulo 4 se explicará la tercera y última fase del modelo: la fase de *auto-reflexión* (o de evaluación), consistente en pensar después de la realización de la tarea cómo se ha realizado la misma. Aquí serán explicadas en detalle las dos subfases: el auto-juicio y la auto-reacción.

En el Módulo 5, y tras haber explicado en detalle y profundidad la esencia del Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (Zimmerman, 2000, 2002), se verá cómo la autorregulación de nuestros estudiantes pasa por nuestra propia autorregulación como docentes. Es decir, entender que como profesores hemos de adoptar una actitud estratégica con la que podamos regular nuestras acciones docentes para, así, promover en nuestros alumnos el desarrollo de algunas variables importantes que influyen en el logro de un aprendizaje autorregulado.

Finalmente, en el Módulo 6 se trabajará una parte fundamental para llevar a cabo una labor eficaz, el autocuidado docente. La profesión docente se encuentra muy expuesta al estrés laboral, por lo que resulta clave identificar los estresores y tomar conciencia de ellos y de su impacto en nuestra salud. Además, en este último módulo se describirán algunas estrategias dirigidas a fomentar el autocuidado docente para mejorar nuestro bienestar.

FORM(AR)

Los profesores somos una de las figuras más importantes en el proceso educativo, pues debemos de ser capaces de estimular a nuestros alumnos, haciendo crecer su deseo de aprender, al tiempo que les ayudemos a desarrollar las competencias necesarias para adaptarse al contexto que les rodea. Por ello, es especialmente importante enseñarles a aprender autónomamente, lo que nosotros llamaremos el desarrollo de un aprendizaje autorregulado.

A lo largo de este Módulo 1 realizaremos una introducción a los contenidos de este curso FORM(AR) sirviéndonos, para ello, de las cuestiones siguientes: ¿qué es FORM(AR)?, ¿por qué, para qué y cómo FORM(AR)?; y garantías de FORM(A)R. Las respuestas a estas cuestiones permitirán tener una visión global sobre lo que vamos a interiorizar en la primera parte de este Proyecto con las vistas puestas a trabajarlo en la segunda.

¿Qué es FORM(AR)?

Si algo hemos de tener claro a lo largo de todo el curso, es que los alumnos e incluso nosotros como docentes hemos de: FORM(AR)nos. La palabra FORM(AR) viene conformada por dos aspectos que hoy en día se consideran fundamentales en el ámbito de la educación en general y en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular, como son: 1. formarse -FORM-, (en) 2. autorregulación del aprendizaje. De este modo, lo primero que hemos de conocer es qué es eso del aprendizaje autorregulado.

Conocido también como: autorregulación del aprendizaje, aprendizaje independiente, aprendizaje autónomo, aprendizaje autogestionado, aprendizaje autodirigido o self-regulated learning (en inglés, con su acrónimo SRL); el aprendizaje autorregulado podría entenderse del siguiente modo, tal y como sugieren algunos de los especialistas en este campo:

FORM(AR)

La autorregulación implica tres procesos: la auto-observación, la auto-valoración y la auto-reacción. Además, es de suma importancia para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje las creencias de autoeficacia que tenga el aprendiz.

(Bandura, 1977)

“El proceso centrado en la generación de pensamientos, sentimientos y acciones planeadas y sistemáticamente adaptadas para lograr las metas personales”

(Zimmerman, 2000, p. 14)

“El proceso activo y constructivo mediante el cual, un estudiante fija sus metas de aprendizaje, monitorea y controla su motivación, comportamiento y cognición (metacognición) cuando ha de realizar una actividad en un contexto dado de aprendizaje”

(Pintrich, 2000, p. 453)

El aprendizaje autorregulado se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican: metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica

(Perry, 2002)

Todas estas definiciones sobre aprendizaje autorregulado comparten una idea común y es que conciben este tipo de aprendizaje como un amplio conjunto de procesos (no sólo cognitivos sino, también, conductuales y afectivo-motivacionales), los cuales de manera sistemáticamente coordinada nos permiten autogestionarnos a nosotros mismos, permitiéndonos alcanzar una serie de metas/objetivos que nos hemos fijado. A su vez, estas conceptualizaciones asumen que el aprendiz es capaz de responder con flexibilidad en distintas situaciones asumiendo un papel activo.

Por tanto, una definición sobre aprendizaje autorregulado que podríamos proponer sería la siguiente:

Proceso activo según el cual los propios estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje y que se caracteriza por el control y la orientación de la motivación, el pensamiento y el comportamiento para su consecución.

De este modo, FORM(AR)nos en aprendizaje autorregulado nos...

- Brindará la oportunidad de conocer distintas formas de aprender.
- Posibilitará optimizar nuestro tiempo de aprendizaje y de estudio.
- Permitirá conocer nuestros puntos débiles, pero también nuestros puntos fuertes.
- Facilitará desarrollar un mayor recuerdo sobre lo aprendido, el cual se consolidará y perdurará más tiempo.
- Proporcionará más autonomía y libertad para poder ir controlando nuestro aprendizaje por nosotros mismos.

Así, algunas ideas clave con las que hemos de partir son:

- La autorregulación del aprendizaje no es una competencia que el aprendiz posea de entrada (no es innata).
- La autorregulación del aprendizaje para el aprendiz no es una competencia que le sea fácil adquirir por sí mismo, más aún en la etapa de Educación Primaria.
- La autorregulación del aprendizaje se puede instruir, de ahí la importancia de los docentes en la estimulación y en el fomento de los procesos autorregulatorios mediante la enseñanza y el aprendizaje.
- El aprendizaje autorregulado se explica, entonces, por el desarrollo de una serie de competencias para el logro de un mejor desempeño, al tiempo que se traduce en un amplio dominio de recursos y de estrategias para conocer y para actuar, esto es, para aprender con calidad en distintas situaciones y contextos.

Una vez que hemos conocido qué supone un aprendizaje autorregulado es importante poder comprender cómo poder desarrollarlo. Empezamos.

PARA SABER MÁS

Manual Psicoeducativo
sobre autorregulación del
aprendizaje

[https://doi.org/10.15366/
9788483447499](https://doi.org/10.15366/9788483447499)

¿Por qué, para qué y cómo FORM(AR)?

¿Por qué un aprendizaje autorregulado?

Son muchas las razones por las que hemos de desarrollar un aprendizaje autorregulado. Siguiendo a Trías (2018) destacamos que:

1. El aprendizaje autorregulado no es una moda, sino un aprendizaje que se basa en el desarrollo de una de las capacidades humanas que más destaca por el papel que se le atribuye en la adaptación a distintos contextos.
2. El aprendizaje autorregulado, o la autorregulación del aprendizaje, se ha relacionado con los procesos de aprendizaje y con sus resultados. De hecho, los alumnos con mejor desempeño escolar muestran un mayor desarrollo de las estrategias de autorregulación del aprendizaje. Así, existe el convencimiento científico (avalado por múltiples y diversos estudios) de que el desarrollo de la autorregulación puede contribuir a la mejora del logro académico.
3. Comportamientos derivados de un aprendizaje autorregulado atenúan el efecto negativo de la multitarea sobre el desempeño académico. La presencia de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en nuestras aulas no conlleva, necesariamente, mejores resultados escolares. Por tanto, es una realidad que demanda soluciones, como su adecuada integración pedagógica en la práctica escolar diaria, vinculándose con el desarrollo de un aprendizaje más responsable y reflexivo (autorregulado) que permita gestionarlo.
4. El aprendizaje autorregulado es importante para el alumnado, pero también para el profesorado. El desarrollo de la autorregulación puede contribuir al bienestar en el ejercicio del rol docente, en la medida en la que permitirá al profesorado gestionar mejor sus cargas importantes de trabajo.

¿Para qué un aprendizaje autorregulado?

Si somos capaces de desarrollar un aprendizaje autorregulado, entonces...

1. Tomaremos la iniciativa en nuestro proceso de aprendizaje.
2. Conseguiremos llevar a cabo (con o sin la ayuda de otros) un diagnóstico previo de las necesidades de nuestro aprendizaje.

3. Formularemos metas/objetivos de aprendizaje propios.
4. Identificaremos correctamente los recursos necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje establecidas.
5. Elegiremos e implementaremos las estrategias de aprendizaje más adecuadas a cada situación y contexto.
6. Llevaremos a cabo un proceso de autoevaluación de los resultados de aprendizaje.

¿Cómo desarrollar un aprendizaje autorregulado?

Lograr un aprendizaje autorregulado conlleva saber organizar y gestionar el aprendizaje de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo con unas metas/objetivos. Esto supone adquirir nuevos procesos y estrategias que permitan resolver problemas aplicando soluciones con destreza en distintos ambientes, de forma individual o en grupo, y a nivel personal o profesional.

Para ver en qué es necesario enfatizar para desarrollar un aprendizaje autorregulado, vamos a retomar una de las definiciones vistas anteriormente:

“El proceso centrado en la generación de pensamientos, sentimientos y acciones planeadas y sistemáticamente adaptadas para lograr las metas personales”

(Zimmerman, 2000, p. 14)

Profundizando en esta definición podemos hacer hincapié en los siguientes aspectos:

Proceso: el desarrollo del aprendizaje autorregulado conllevará la puesta en marcha de una serie de fases, y de subfases.

- **Pensamientos:** cuando se desarrolla este aprendizaje actúa y se pone en marcha nuestra área cognitiva.
- **Sentimientos:** también actúa nuestra área afectiva y motivacional.
- **Acciones:** por supuesto, nuestra área comportamental también se desarrolla y se pone en funcionamiento.

Planeadas y sistemáticamente adaptadas: es necesario que llevemos a cabo una actividad estratégica y que la monitoricemos (“chequeemos”) para poder desarrollar un aprendizaje autorregulado.

PARA SABER MÁS

Guía para aplicar el modelo integral de transición activa hacia la autonomía

<https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/guias/contenidos/guiaautorregulacion/index.html>

Metas personales: en todo aprendizaje autorregulado hay que fijarse unos objetivos.

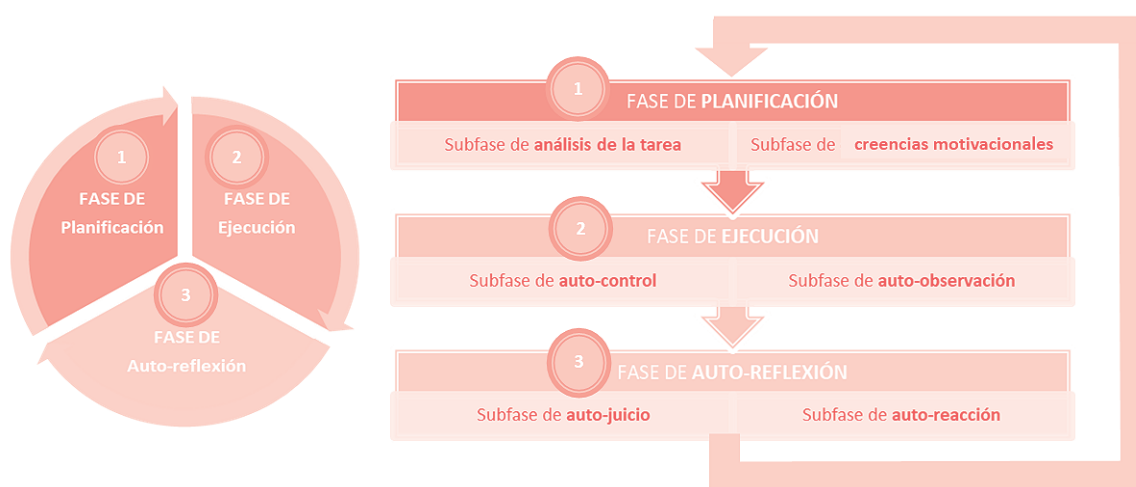
Nos centraremos ahora en explicar las palabras destacadas en negrita por su relevancia en la definición.

Comenzaremos diciendo que un aprendizaje autorregulado es un **proceso**. A lo largo del tiempo distintos autores (como: Winne y Hadwin, Boekaerts, Pintrich, Eklides) han ido desarrollando diversos modelos con el fin de dar cuenta de qué manera se produce la autorregulación del aprendizaje. De todos ellos, el Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (Zimmerman, 2000, 2002; Zimmerman y Moylan, 2009) es uno de los modelos explicativos más seguido y utilizado en el ámbito de la educación.

Este modelo tiene su aplicabilidad ante cualquier tarea, actividad, estudio y/o aprendizaje. El mismo se basa en la Teoría Socio-Cognitiva de Bandura (Bandura, 1986) y enfatiza particularmente en los aspectos cognitivos y metacognitivos, concibiendo el aprendizaje autorregulado como un ciclo recurrente de tres fases, que son: la fase de planificación, la fase de ejecución y la fase de auto-reflexión. A su vez, este Modelo presenta una serie de subfases o procesos implicados en cada una de estas fases (ver Figura 2).

Figura 2

Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (Zimmerman, 2000, 2002; Zimmerman y Moylan 2009)



Siguiendo las reflexiones de Panadero y de Alonso-Tapia (2014) introduciremos ahora brevemente estas tres fases del Modelo Cíclico, pues será en los siguientes Módulos de este MOOC donde cada una de estas fases se analizarán con profundidad y detalle.

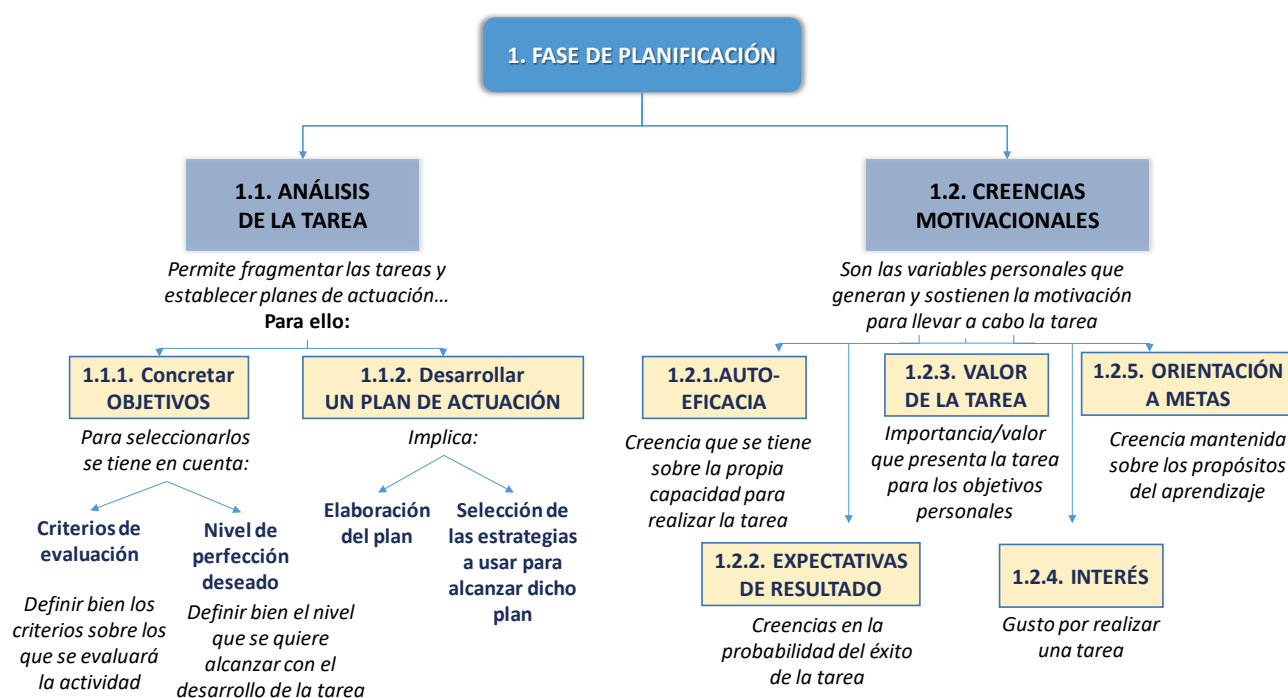
FASE DE PLANIFICACIÓN

Se trata de la fase inicial, es decir, la formada por los procesos que preceden al esfuerzo. Mediante esta fase se analiza y se interpreta la tarea a realizar, a partir de ello se planifica la ejecución para llegar a cumplir una meta.

¿Qué procesos o subfases están implicados en el desarrollo de esta fase? Principalmente: el **análisis de la tarea** y las **creencias motivacionales** (ver Figura 3).

Figura 3

Fase de Planificación, y subfases, del Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (Zimmerman, 2000, 2002; Zimmerman y Moylan 2009)



El comienzo de la autorregulación se inicia, pues, con el análisis de la tarea (subfase 1), que divide la misma en elementos más pequeños y que, a partir de los conocimientos previos, delimita los objetivos a alcanzar, permitiendo desarrollar un plan de actuación personal para lograr los mismos.

Una vez que ya hemos fijado nuestros objetivos, estableceremos un plan estratégico de actuación para poder llevar a cabo con éxito nuestra tarea (teniendo en cuenta que el tiempo dedicado a la planificación está directamente vinculado con el logro de los objetivos).

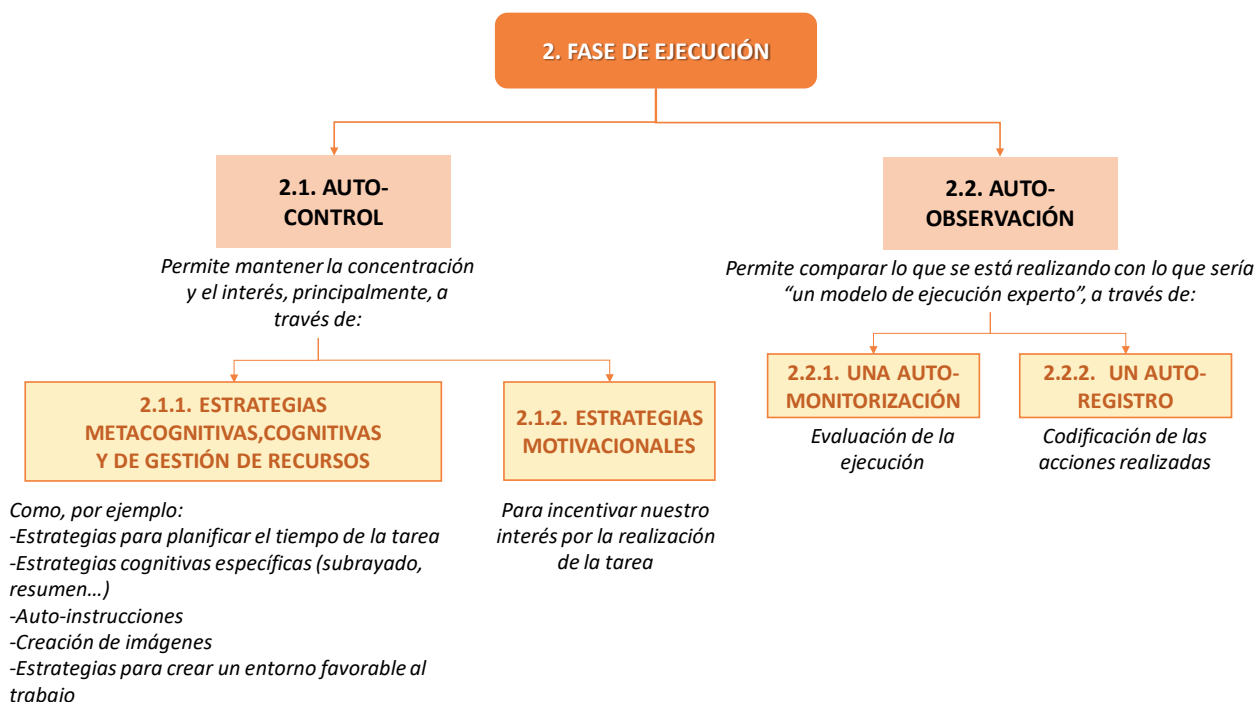
Las creencias motivacionales (subfase 2) se ponen en marcha con nuestros valores, creencias, metas, así como con el interés que genera y sostiene la motivación para realizar una tarea.

FASE DE EJECUCIÓN

Es la fase en la que se realiza la tarea y, por tanto, va a estar impregnada de procesos de atención, así como de un amplio conjunto de acciones que se pondrán en marcha para realizarla adecuadamente. ¿Qué subfases están comprometidas en el desarrollo de esta fase? El **auto-control** y la **auto-observación** (ver Figura 4).

Figura 4

Fase de Ejecución, y subfases, del Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (Zimmerman, 2000, 2002; Zimmerman y Moylan 2009)



La fase de ejecución se inicia con una subfase muy importante conformada por los procesos de auto-control. De este modo, para poder mantener la concentración y el interés durante el desarrollo de la realización de la tarea (ejecución), es necesario poner en marcha una serie de estrategias: metacognitivas, cognitivas, de gestión de recursos y motivacionales.

También para desarrollar convenientemente la tarea será necesario poner en acción la subfase de los procesos de auto-observación. Esta subfase

es indispensable para controlar tanto la adecuación como la calidad de lo que se está realizando. Por ello, es importante ir auto-observándose, bien para continuar con la tarea tal y como se estaba realizando si se estima que va bien o, al contrario, para cambiar el comportamiento si se considera que la tarea no progresa como debería.

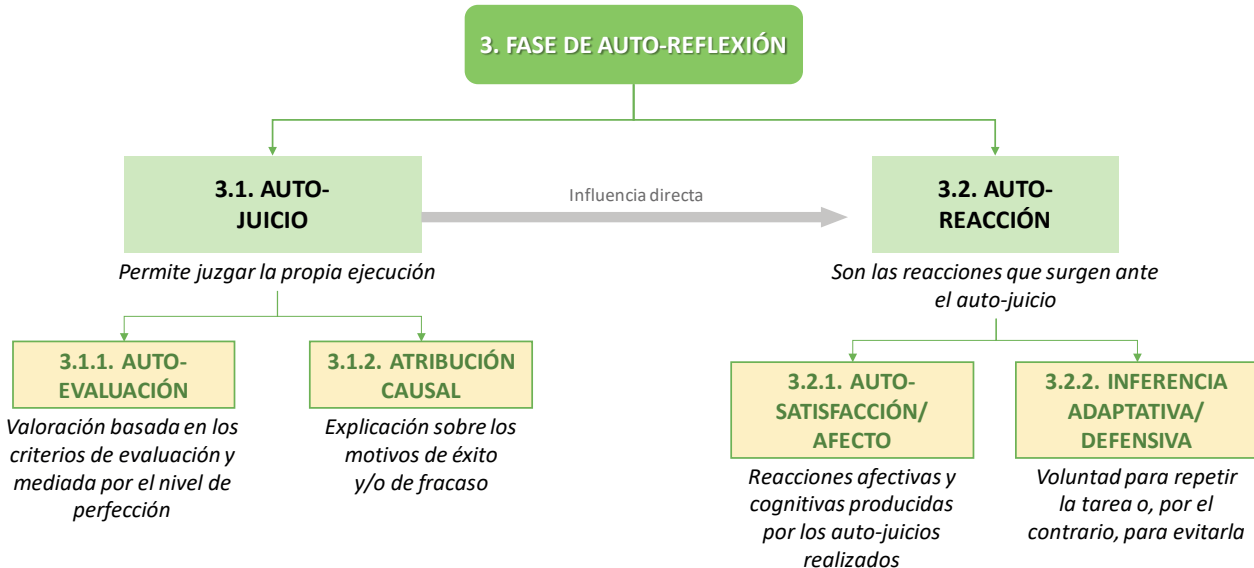
FASE DE AUTO-REFLEXIÓN

Esta fase posibilita valorar el trabajo obtenido en la tarea, permitiendo explicar las razones por las que se han logrado tales resultados. Por tanto, está conformada, principalmente, por procesos de valoración y de evaluación.

Al igual que en los casos anteriores existen dos subfases, que son: los procesos de **auto-juicio** y los procesos de **auto-reacción** (ver Figura 5).

Figura 5

Fase de Auto-reflexión, y subfases, del Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (Zimmerman, 2000, 2002; Zimmerman y Moylan 2009)



Los procesos de auto-juicio (subfase 1) son los que hacen que, como aprendices, seamos capaces de juzgar la tarea realizada. Los mismos se basan tanto en nuestras valoraciones personales como en las atribuciones causales que llevamos a cabo.

Como personas que somos, ante nuestras propias atribuciones causales (las explicaciones que nos damos a nosotros mismos sobre nuestros fracasos y éxitos en las tareas) reaccionamos cognitivamente y emocionalmente, es decir

desarrollamos unos procesos de auto-reacción. Las auto-reacciones (subfase 2) que generemos (de satisfacción o no con la tarea, y adaptativas o defensivas en función de si volvemos a poner en marcha las mismas estrategias para abordar una tarea similar o si evitamos enfrentarnos a una tarea semejante para no fracasar) son las que afectarán a la futura ejecución de nuevas tareas.

Una vez que hemos visto que el aprendizaje autorregulado es un proceso, es necesario comprender que este tipo de aprendizaje incide sobre 4 áreas, que son: 1. el área cognitiva, 2. el área metacognitiva, 3. el área motivacional y 4. el área comportamental.

¿Cómo podemos como docentes ayudar a nuestros alumnos a ser autorregulados incidiendo en la mejora de estas áreas?

- Enseñándoles los Modelos de Aprendizaje Autorregulado disponibles.
- Explicándoles el significado de cada una de estas áreas donde repercute el aprendizaje autorregulado.
- Dotándoles de las estrategias autorreguladoras para su entrenamiento.

Ya hemos visto el Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman por lo que ya sabemos que, como proceso, la autorregulación en nuestros alumnos supondrá la puesta en marcha de tres grandes fases.

Ahora vamos a ver el significado de cada una de las áreas sobre las que incide el aprendizaje autorregulado para poder trasladar este conocimiento al alumnado.

Área Cognitiva

Esta área hace referencia, básicamente, a cómo procesamos la información, cómo la almacenamos y la recuperamos. Por lo general, nuestra área cognitiva trabaja en base a un proceso automático.

¿Cómo podemos mejorar esta área en nuestros estudiantes? Haciendo que conozcan cómo es esta área en ellos mismos. Algunas preguntas que pueden ayudarles a tener una mejor comprensión de la misma son: - ¿cómo aprendéis: de memoria, por repetición?, - ¿seleccionáis las ideas importantes?, - ¿relacionáis los conceptos?

Área Metacognitiva

Esta área está muy relacionada con la cognitiva. De hecho, la metacognición es el conocimiento y el control que tenemos sobre nuestra área cognitiva.

Un ejemplo de que practicamos nuestra metacognición es el que ocurre cuando pensamos que estaría bien analizar todas las alternativas disponibles antes de tomar la decisión sobre cuál elegir. Otro ejemplo sería cuando caemos en la cuenta de que aprender francés es más fácil para nosotros que aprender inglés.

¿Cómo podemos mejorar esta área en el alumnado? Al igual que en el caso anterior, haciendo que éstos conozcan cómo es su área metacognitiva. Cuestiones como: - ¿sois conscientes de cómo aprendéis?, - ¿tenéis el control de vuestro aprendizaje?... los pueden guiar en una mejor comprensión sobre su área metacognitiva.

Área Motivacional

Esta área se encuentra muy relacionada con los impulsos que nos guían para alcanzar nuestras metas. Por tanto, esta área hace alusión a todas aquellas ideas, creencias y cuestiones motivacionales y personales que nos orientan hacia el logro de las tareas.

¿Cómo podemos mejorar esta área en nuestros alumnos? Haciéndoles reflexionar sobre la misma. Algunas preguntas para poder realizar esta reflexión podrían ser: - ¿por qué aprendéis?, - ¿qué os impulsa a vosotros a aprender?, - ¿os planteáis metas de aprendizaje?, - ¿veis la utilidad de lo que aprendéis?

Área Comportamental

Esta área está relacionada con nuestros comportamientos, con los aspectos de nuestra conducta que ponemos en marcha ante la realización de las tareas.

¿Cómo podemos mejorar esta área en los estudiantes? Haciéndoles conscientes de lo que realmente hacen y, también, de lo que deberían hacer. Por ejemplo... podemos fomentar que piensen sobre: - si piden ayuda cuando tienen que realizar una tarea, - si planifican el tiempo de las tareas, etc.

Pero no solamente el conocimiento y la reflexión sobre estas 4 áreas mejorará el desarrollo de las mismas, sino que también como alumnos

autorregulados nuestros estudiantes tendrán que utilizar un amplio conjunto de estrategias vinculadas al proceso de autorregulación del aprendizaje, las cuales veremos en profundidad, por su importancia, en los Módulos 2, 3 y 4.

Finalmente, podríamos preguntarnos: *¿hay algo más que caracterice a los alumnos para poder considerarlos como alumnos autorregulados?*

Zimmerman (2008) señala que lo que describe a un alumno autorregulado es su participación activa, desde un punto de vista metacognitivo, cognitivo, motivacional y comportamental, para alcanzar unas metas de aprendizaje previamente establecidas. Por ello, un aprendiz reúne las características básicas de autorregulación cuando

1. Participa activamente en su proceso de aprendizaje.
2. Es capaz de controlar su aprendizaje.
3. Está motivado para hacerlo.
4. Se implica y persiste en las tareas académicas.

Esta cuarta característica de los aprendices autorregulados (implicación y persistencia en las tareas) es la que nos permite cerrar la definición, al explicar por qué hablamos de acciones **planeadas y sistemáticamente adaptadas**.

Como hemos visto con anterioridad, todo alumno autorregulado siempre lleva a cabo 3 grandes fases: la fase de planificación, la fase de ejecución y la fase de auto-reflexión. En este punto aparece un elemento central, lo que Zimmerman denominó "retroalimentación cíclica" (de ahí el nombre de su Modelo). Según este autor, cuando un alumno autorregulado realiza una tarea no finaliza su proceso, sino que el resultado final obtenido sirve de base para comenzar otra tarea similar. Dicho de otro modo, la fase de auto-reflexión de una actividad incide en la fase de planificación de otra actividad semejante que, a su vez, influye en la fase de ejecución, etc. creando así un proceso con retroalimentación cíclica. Así, todas las fases de una tarea influyen en las otras, del mismo modo que inciden en las de una nueva actividad. Es aquí de donde emana la verdadera autorregulación, del desarrollo de acciones planeadas, de acuerdo con unas metas personales previamente establecidas, que sistemáticamente se van adaptando conforme a los requerimientos de las nuevas tareas (obsérvese de nuevo la Figura 1 y deténgase a comprender todo su engranaje con pensamiento en la lógica de la retroalimentación cíclica).

Garantías de FORM(AR)

Llegados a este punto, abordaremos la parte final centrándonos en las ganancias que hacen necesario desarrollar un aprendizaje autorregulado.

Distintas investigaciones científicas han encontrado que el interés por la autorregulación, y por lo tanto también por la enseñanza de las estrategias de autorregulación, está presente en todos los niveles educativos. De este modo, la autorregulación se considera una variable moduladora que tiene incidencia en: la competencia percibida para el trabajo escolar (Núñez et al., 2013); la mejora en los procesos de resolución de problemas (Bol et al., 2015); el desarrollo de aprendizajes profundos y reflexivos (Sáiz-Manzanares y Pérez, 2016); el desempeño de los alumnos (Dent y Koenka, 2016), así como en generar efectos positivos en materias tan importantes como: Lengua, Ciencias e Inglés (Tuero et al., 2022).

Por tanto, dados los grandes beneficios de la autorregulación, y puesto que no todos los estudiantes desarrollan competencias para la realización de un aprendizaje de alta calidad o no utilizan adecuadamente las estrategias de que disponen, la mayoría de los estudios recomiendan trabajar diariamente estrategias de aprendizaje autorregulado. *¿Por qué esperar entonces y no hacerlo ya en Educación Primaria?*

En síntesis ¿con qué nos quedamos de este Módulo 1? Algunas ideas clave son:

-El aprendizaje autorregulado es un acto autónomo de reflexión sobre la propia manera de aprender (incidencia de las áreas de la metacognición y de la cognición), sobre los motivos y las razones que impulsan a aprender (incidencia del área motivacional) y sobre las conductas que se adoptan cuando se aprende (incidencia del área comportamental).

-Es un acto que se activa con el uso de estrategias de aprendizaje (metacognitivas, cognitivas, motivacionales y comportamentales) y que, además, se autoevalúa para asegurarse de que el contenido realmente

PARA SABER MÁS

Artículos científicos de experiencias de trabajo de la autorregulación con alumnado de Educación Primaria

<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/7057/cap.%2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>

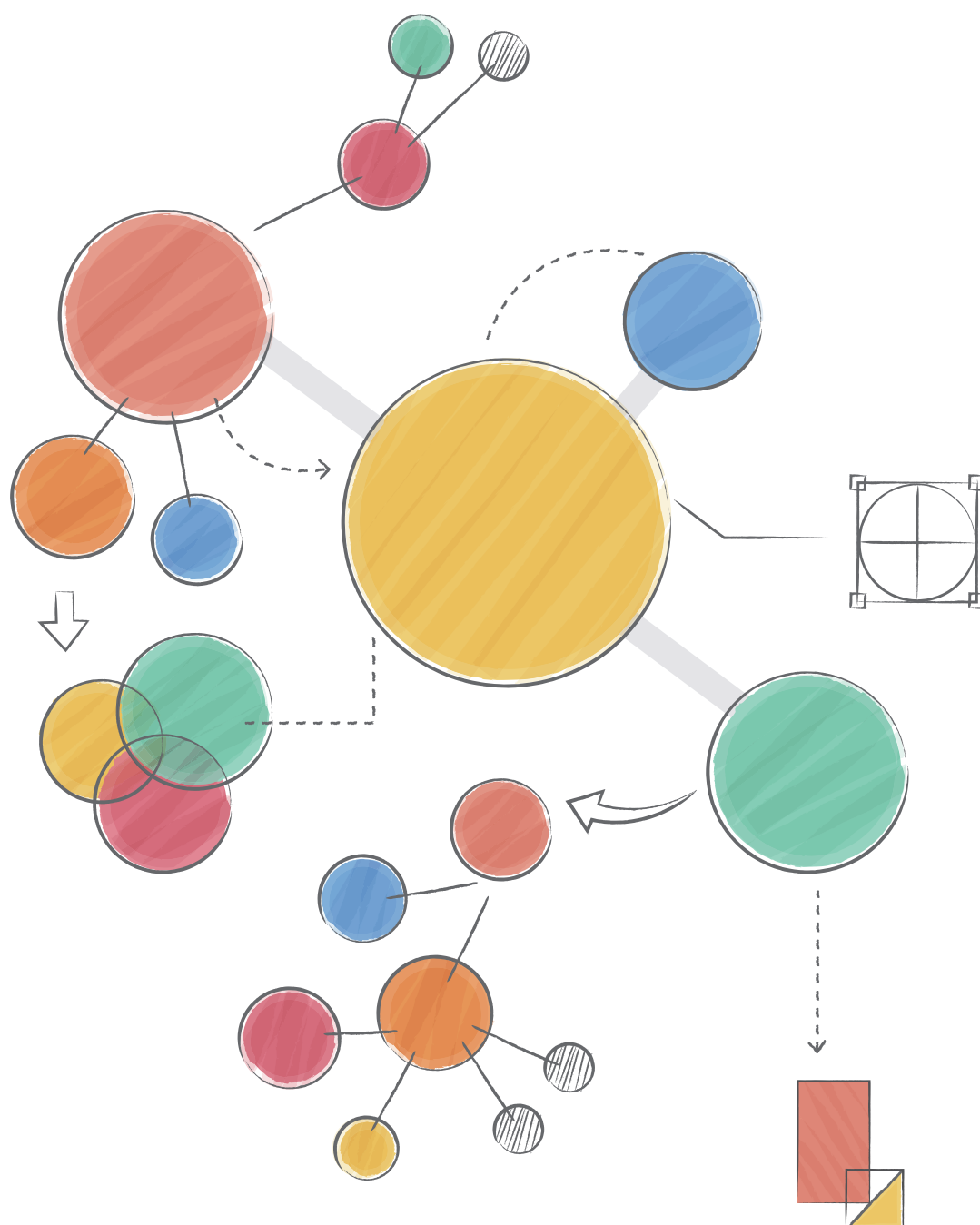
<https://www.redalyc.org/journal/4436/443670378002/>

se ha aprendido (si no fuera así se cambiarían las estrategias necesarias) y para alcanzar las metas de aprendizaje.

-El aprendizaje autorregulado, por tanto, no es algo que ocurre en los estudiantes, sino algo que ocurre POR LOS ESTUDIANTES.

Preguntas de reflexión

- Tras la lectura de este Módulo 1, realice un cuadro resumen con los aspectos más importantes a tener en cuenta para fomentar un aprendizaje autorregulado en su alumnado. Trate de aglutinarlos en base a lo siguiente: una definición de aprendizaje autorregulado, las fases por las que debe de pasar todo estudiante para ser un alumno autorregulado, las áreas de cada estudiante en las que va a incidir su aprendizaje autorregulado y las características que como estudiante autorregulado su alumnado mantendrá en el aula.
- La autorregulación del aprendizaje, o el aprendizaje autorregulado, reporta grandes beneficios para el alumnado, pero también para el profesorado. Después de todo lo visto, trate de buscar las ventajas que como docente de Educación Primaria le puede reportar desarrollar este tipo de aprendizaje con sus alumnos.
- Hoy en día sabemos que las manualidades son muy importantes en los aprendizajes de los alumnos, pues aportan un amplio conjunto de beneficios (mejora de la motricidad fina, fomento de la creatividad, incremento de las habilidades artísticas, etc.). Imagine que se queda al cargo de una clase de Educación Primaria que no es la suya y tiene que pasar una hora con el alumnado. Le proponemos que les pida que realicen un origami de papel. Pero no lo realizarán como habitualmente están acostumbrados, sino que lo realizarán llevando a cabo el Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman. Describa cómo lo hará, que les dirá a los alumnos y de qué forma procederá en el aula con ellos.



Puedes encontrar una representación visual de las ideas principales de este módulo en



Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bol, L., Campbell, K. D. Y., Perez, T. y Yen, C. J. (2015). The effects of self-regulated learning training on community college students' metacognition and achievement in developmental math courses. *Community College Journal of Research and Practice*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10668926.2015.1068718>
- Dent, A. L. y Koenka, A. C. (2016). La relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en la infancia y la adolescencia: un metaanálisis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Núñez, J. C., Rosário, P., Vallejo, G. y González-Pienda, J. A. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.002>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del Modelo Cíclico de Zimmerman sobre Autorregulación del Aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Perry, N. E. (2002). Introduction: using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Sáiz-Manzanares, M. C. y Pérez, M. I. (2016). Self-regulated and improving knowledge in problem-solving. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 14-30. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076>

- Trías, D. (2018). Autorregulación en el aprendizaje: claves para el asesoramiento psicoeducativo. En F. Leal (Ed.), *Procesos y Actores: Claves para el Asesoramiento Psicoeducativo. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación en su especialidad* (pp. 1-23). Noveduc.
- Tuero, E., Núñez, J. C., Vallejo, G., Fernández, M. P., Añón, F. J., Moreira, T., Martins, J. y Rosário, P. (2022). Short and long-term effects on academic performance of a school-based training in self-regulation learning: a three-level experimental study. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.889201>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekarerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41* (2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299- 315). Routledge

EVALÚA LO APRENDIDO

Vamos a evaluar lo aprendido hasta el momento...

1. Como docentes, y también como aprendices, es importante saber que el aprendizaje autorregulado:
 - a) Al ser un aprendizaje autónomo, no requiere instrucción.
 - b) Al ser un aprendizaje activo, es innato al estudiante.
 - c) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

2. El Modelo Cíclico del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman...
 - a) Consta de las fases: planificación, ejecución y auto-reflexión.
 - b) Consta de las fases: planificación, organización y control.
 - c) Zimmerman no identifica fases en su Modelo Cíclico.

3. ¿Qué área del aprendizaje autorregulado se encarga de regular la cognición?
 - a) La cognitiva.
 - b) La comportamental.
 - c) La metacognitiva.

4. ¿Qué característica no es propia de un alumno autorregulado?
 - a) La autoevaluación del aprendizaje.
 - b) La actitud pasiva en el aprendizaje.
 - c) La implicación en las tareas académicas.

5. Para desarrollar un aprendizaje autorregulado...
 - a) Tenemos que controlar los posibles distractores que puedan interferir en nuestro aprendizaje.
 - b) Hemos de establecer un objetivo y regular únicamente nuestro pensamiento para alcanzarlo.
 - c) Todas las afirmaciones anteriores son correctas.

Soluciones





Módulo 2.

Etapa de planificación

Natalia Suárez-Fernández
Laura M. Cañamero
Débora Areces

Introducción

La planificación

Análisis de la tarea

Creencias motivacionales

Estrategias/tareas de transferencia

Preguntas de reflexión

Referencias



Puedes escuchar
una entrevista sobre
el tema de este
módulo en

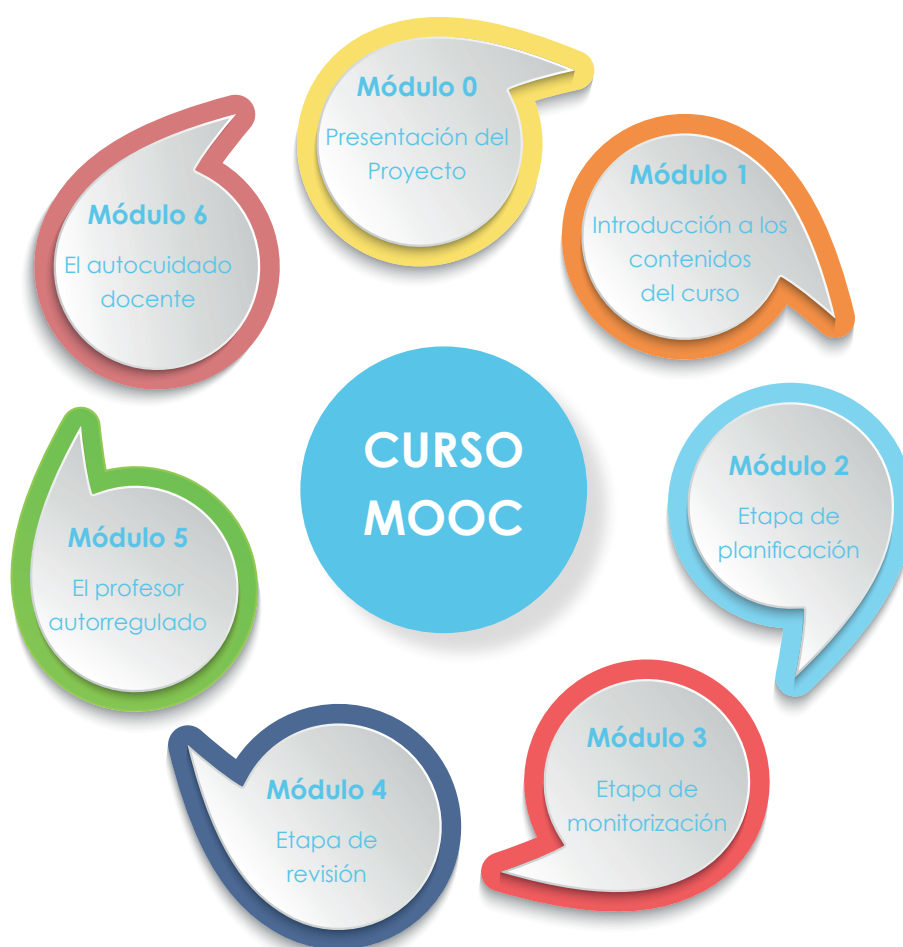


Introducción

En el módulo anterior (módulo 1) se ha hecho una introducción a los contenidos del curso. De ahora en adelante esos contenidos se organizarán en diferentes módulos que coincidirán con las tres etapas de autorregulación del aprendizaje. Nos encontramos en el módulo 2, el cual aborda la etapa de planificación o fase previa, la primera etapa del modelo de autorregulación de Zimmerman (Figura 1).

Figura 1

Estructura general del curso



Se considera que un alumno es autorregulado cuando es metacognitiva, motivacional y conductualmente activo en su proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1989).

El aprendizaje autorregulado es un concepto fundamental en la práctica educativa pues da respuesta a la necesidad de formar personas capaces de desarrollar cierta autonomía en su proceso de aprendizaje y que sepan utilizar herramientas que les permitan un aprendizaje continuo en su vida académica pero también más allá de ella. Las competencias de autorregulación resultan críticas para el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

La autorregulación del aprendizaje es un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del alumno y que ocurre en tres fases dentro de las cuales hay una serie de procesos y subprocesos, todos ellos relacionados entre sí.

La primera fase o fase previa, la cual se aborda en este capítulo, es también llamada fase de planificación. Se considera el punto de partida del proceso de autorregulación porque es lo que acontece antes de comenzar una tarea o situación de aprendizaje. Se puede concretar en dos procesos que la componen y le confieren el sentido que posee como punto de partida de este proceso cíclico. A su vez, esos dos procesos se dividen en varios subprocesos. Los dos procesos se denominan “análisis de la tarea” y “creencias motivacionales”. El análisis de la tarea consta de dos subprocesos: el establecimiento de objetivos, que concreta la intención de los alumnos para alcanzar ciertos resultados de aprendizaje y la planificación estratégica, que consiste en la selección de un abanico de estrategias o métodos para alcanzar los objetivos propuestos. Por otro lado, las creencias motivacionales dan cabida a los siguientes subprocesos: la percepción de autoeficacia, que son las creencias de los alumnos sobre su capacidad para alcanzar ciertos niveles de realización escolar; las expectativas sobre los resultados, lo que el alumno espera obtener con su resultado; el interés o valor intrínseco de la tarea, el valor que la tarea tiene por sí misma para el estudiante, sin necesidad de valor añadido y el tipo de orientación a la meta, cómo se organiza el estudiante en relación con la meta establecida.

La planificación

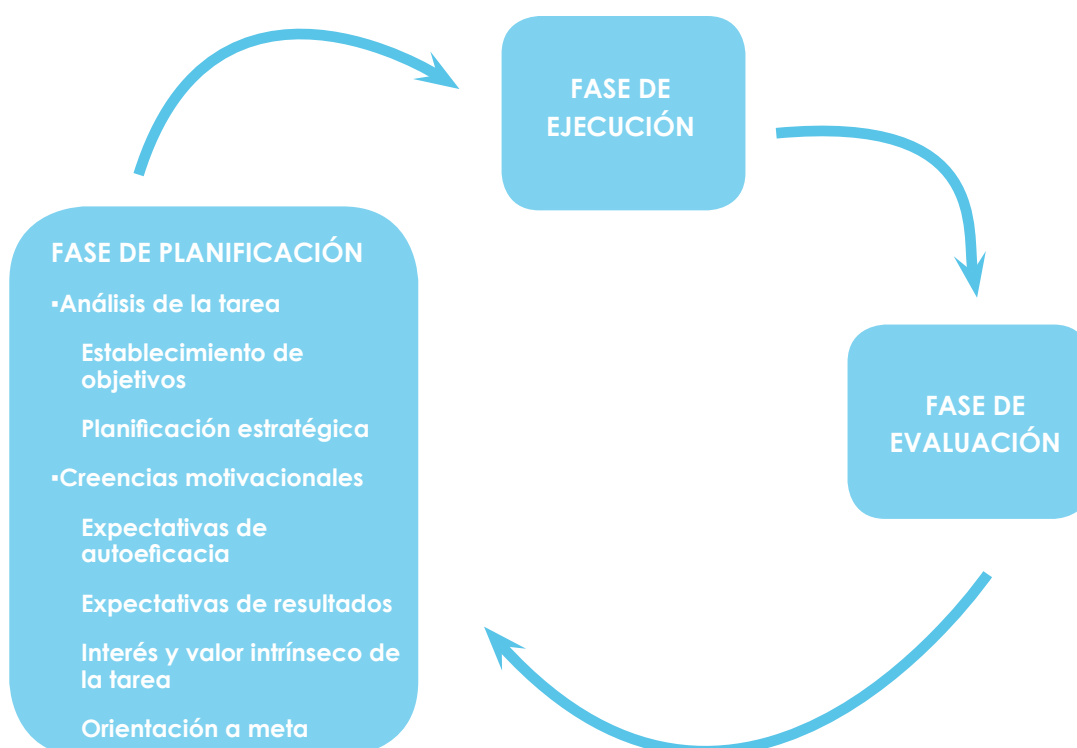
La planificación es la fase inicial en la que el alumno se enfrenta por primera vez a la tarea. Analiza la tarea, valora su capacidad para llevarla a cabo con éxito, establece metas y planifica (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

En esta fase de planificación juegan un papel crucial dos procesos diferentes, pero íntimamente relacionados: *el análisis de la tarea y las creencias motivacionales u orientación motivacional hacia la misma*. Ambas tendrán un papel determinante para una buena planificación y para realizar la actividad o tarea de aprendizaje a la que se enfrenta el estudiante correctamente.

En primer lugar, se analizan las características de la tarea, lo cual permite hacerse una idea de lo que debe hacer y, en segundo lugar, analiza el valor que la tarea tiene para sí mismo. Este análisis determina el grado de motivación y esfuerzo y la mayor o menor atención al proceso y realización de la tarea.

Figura 2

Fases de la autorregulación del aprendizaje



Análisis de la tarea

El proceso de autorregulación comienza con el análisis de la tarea. Consiste en el análisis por parte del alumno de la situación de aprendizaje para fijarse objetivos o metas y planificar las estrategias para llevar a cabo y conseguir esas metas.

Consiste en fragmentar la tarea en elementos más pequeños y junto con los conocimientos previos se crea una estrategia personal para su ejecución (Zimmerman y Moylan, 2009).

El análisis de la tarea consiste en el establecimiento de objetivos y la realización de una planificación estratégica.

Establecer objetivos significa decidir qué resultados se quieren obtener con la tarea que se plantea. Los objetivos guían el comportamiento.

Todos los comportamientos están guiados por objetivos. El alumno establece objetivos a partir de dos variables: los criterios de evaluación y el nivel de perfección que quiere alcanzar con la tarea. Los criterios de evaluación son los estándares que se establecen para valorar positivamente la tarea realizada, por ejemplo, que, si se trata de realizar un resumen, contenga la idea principal que contiene el texto. En este sentido es muy importante conocer los criterios de evaluación para hacer un buen establecimiento de objetivos.

El segundo factor que influye a la hora de establecer objetivos es el nivel de perfección que se quiere conseguir con la tarea. Este nivel de perfección interactúa con los criterios de evaluación e influye en los objetivos que se fijan para la actividad. Continuando con el ejemplo anterior, si para realizar el resumen correctamente el alumno tiene que esforzarse mucho pero su interés por la tarea es muy bajo y no le interesa obtener un resultado excelente, a pesar de tener claros los criterios de evaluación, se conformará con un objetivo más modesto y no buscará un resultado excelente.

En ocasiones, resulta difícil establecer objetivos. Una buena técnica es tener presente que los objetivos deberían cumplir con la palabra CREVA. Es decir, ser **concretos, realistas y evaluables**.

NOTA

Si nos olvidamos de nuestro objetivo, perdemos la dirección y la razón de nuestras acciones.

<https://www.youtube.com/watch?v=YW3QnkDu3kY>

Un objetivo bien elaborado debe ser concreto, poder percibirse a través de los sentidos y ser preciso. Debe ser realista, adaptado a las capacidades del alumno y potencialmente logable. Además, debe ser evaluable, debe poder medirse para comprobar si lo he conseguido o no. También es muy importante formular objetivos a corto y a largo plazo. Los objetivos a largo plazo deberían ser concretados en otros a corto plazo.

Una segunda forma de análisis de la tarea es la planificación estratégica. Consiste en elaborar un plan de acción y elegir las estrategias adecuadas para tener éxito en la tarea. Un ejemplo de planificación estratégica sería establecer una serie de pasos a llevar a cabo a la hora de realizar una actividad. Existen multitud de estrategias de autorregulación por las que el alumno puede optar, entre ellas autoevaluación, planificación, búsqueda de información, supervisión, estructuración del ambiente, repaso, organización y transformación, pedir ayuda a los compañeros etc.

El análisis de la tarea ayuda a la planificación y ésta a la autorregulación, pero el plan que se establece dependerá de la motivación por conseguir el objetivo y de todas las variables que determinan la motivación.

Creencias motivacionales

En la fase de planificación, además del establecimiento de objetivos y la planificación estratégica, las creencias motivacionales son las variables personales que generan y mantienen la motivación para realizar una actividad. Estas creencias van a interactuar entre sí para dar lugar al tipo y nivel de motivación que el alumno tendrá durante la tarea (Nota, Soressi y Zimmerman, 2004).

Las creencias motivacionales se pueden concretar en cuatro tipos de variables, diferenciadas, aunque íntimamente relacionadas entre sí.

En primer lugar, las expectativas de autoeficacia. Se trata de las creencias del estudiante sobre su capacidad para realizar la tarea. En el contexto educativo, es la medida en la que el alumno se considera capaz de cumplir con las demandas escolares y alcanzar los objetivos de cada disciplina (Oliveira, Moret-Tatay y Argimon, 2021). Esta variable es crucial de cara a la motivación, pues un alumno que no se siente capaz de realizar una tarea, no se implicará en ella. Los altos niveles de autoeficacia están relacionados

con una mayor participación y perseverancia en actividades consideradas difíciles o desafiantes y si no se lograsen los resultados esperados, ayudaría a comprender que es posible adquirir habilidades para conseguirlos (Bandura, 1993). De ahí que fomentar la autoeficacia sea siempre positivo para que el alumno sea capaz de buscar las herramientas necesarias para afrontar las dificultades que se le presenten.

En segundo lugar, las expectativas de resultado. Expresan la creencia sobre la posibilidad de éxito en la tarea, de que salga bien. Si se cree que las posibilidades de éxito son bajas, no habrá esfuerzo en la tarea. No deben confundirse las expectativas de autoeficacia con las de resultado. Pueden parecer lo mismo, pero no lo son. Un alumno puede considerarse capaz de hacer un buen resumen de un texto (expectativas de autoeficacia). Sin embargo, también puede ser consciente de que el profesor será muy exigente a la hora de corregirlo y difícilmente se lo puntuará con una calificación alta (expectativas de resultados).

Cuando tanto la autoeficacia como las expectativas de resultado son negativas de una forma prolongada en el tiempo, se puede producir un fenómeno denominado indefensión aprendida (Seligman, 1991). Consiste en que la persona aprende a comportarse una forma pasiva con una sensación subjetiva de no poder hacer nada para cambiarlo. Un alumno podría dejar de esforzarse porque reiteradamente no se siente capaz de resolver una tarea y no espera obtener un buen resultado tras la misma. Tanto la autoeficacia como las expectativas de resultados deben ser tenidas en cuenta por el docente para evitar la desmotivación del alumnado.

Volviendo a las creencias motivacionales, en tercer lugar, el interés y valor intrínseco de la tarea. Esto se refiere al valor que la tarea tiene por sí misma, sin necesidad de recompensas tangibles o consecuencias adicionales. La motivación está en la propia tarea o en el propio alumno (satisfacer la curiosidad, satisfacción por el trabajo bien hecho, etc.). Por ejemplo, si me gusta leer por el placer que me supone la lectura, sumergirme en las historias y disfrutar de ese momento, lo hago por el valor intrínseco que posee la lectura para mí.

NOTA

¿Conoces las listas COPHA? Son listas de Cosas Por Hacer que nos ayudan a planificarnos y tener presente en todo momento lo que tengo que hacer y lo que ya he hecho.

En el apartado de estrategias y transferencia, las veremos.

En cuarto lugar, la orientación a metas. Es la creencia sobre los propósitos de su implicación en esa tarea de aprendizaje. Aunque existen diferentes teorías con respecto a las metas, existe cierto consenso en considerar tres tipos de orientaciones a meta (Núñez, 1997): metas de aprendizaje, que indican la tendencia de los estudiantes por aprender con el propósito de adquirir competencias y mejorar su conocimiento; metas de logro, que reflejan la intención de los estudiantes por adquirir buenas notas en los exámenes y avanzar en los estudios y metas de refuerzo social, que indican la tendencia de los estudiantes por obtener aprobación social de sus padres, profesores y/o compañeros y evitar su rechazo.

En función del tipo de meta que motive el aprendizaje, el alumno se implicará de una u otra forma. Es decir, si la meta que motiva al alumno es el aprendizaje en sí mismo, se implicará de una forma más profunda, diferente a si la meta que le motiva es sacar un cinco para aprobar esa asignatura con el mínimo esfuerzo posible o si simplemente busca obtener reconocimiento por parte de sus compañeros, los cuales basarán su reconocimiento en la observación superficial del alumno, pero no en lo que realmente ha aprendido.

Estrategias/tareas de transferencia

Conseguir que el alumno sea autorregulado es una tarea que depende en gran medida de la instrucción del docente y de cómo este pueda ir guiando al estudiante no solo en el conocimiento teórico de las fases de autorregulación, sino también en la práctica mediante estrategias que les permitan conseguirlo y que se pueden llevar a cabo en las diferentes materias en múltiples actividades.

De acuerdo con la fase de planificación que se está abordando en este capítulo, existen diferentes procedimientos, tareas y recursos (estrategias, en definitiva) que podrían ayudar al alumnado a trabajar de una forma autorregulada logrando cada uno de los procesos y subprocesos de la fase de planificación.

En un primer momento y de acuerdo con el **análisis de la tarea, el establecimiento de objetivos es el primer punto a tener en cuenta en la planificación.**

NOTA

¿Conoces esta célebre frase de Benjamin Frankin? *Dímelo y lo olvidaré, enséñame y tal vez lo recuerde, involúcrame y lo aprenderé.* La teoría es muy importante, pero llevarla a la práctica y que el alumnado se involucre empleándola por sí mismos, es la forma de consolidar un nuevo aprendizaje.

Estrategias a llevar a cabo para una adecuada **formulación de objetivos**:

El docente puede guiarse por esta tabla para explicar el establecimiento de objetivos a los alumnos.

Tabla 1

Estrategias de elaboración de los objetivos

¿Qué hacer?	¿Cómo hacerlo?
Definir el objetivo	Pensar en el objetivo: ¿qué quiero conseguir? Hacerlo de acuerdo con el acrónimo CREVA (concreto, realista, evaluable).
Establecer un plan	Describir los pasos a llevar a cabo para conseguir ese objetivo.
Monitorizar el cumplimiento del plan	¿Estoy siguiendo el plan? Comprobar si lo estoy siguiendo o no, por ejemplo, con un autoregistro.
Evaluar	¿Alcancé mi objetivo? Sí/No ¿Por qué? Responder estas preguntas para cambiar lo que no haya funcionado y mantener lo que sí.

Nota. Adaptada de Cerezo (2010).

Una vez establecidos los objetivos, se debe realizar la **planificación estratégica**.

Diseñar el plan que se va a llevar a cabo para la consecución de los objetivos planteados se puede trabajar mediante las listas COPHA (cosas por hacer). Esta estrategia consiste en realizar un listado de pasos o acciones a llevar a cabo para verlas simplificadas y especificadas una a una y así ir recordando y comprobando mejor su realización. Una buena forma de realizar la lista es en formato registro, de modo que contenga una columna para la tarea a realizar y otra para anotar cuándo la hemos completado. Por ejemplo:

Cosas por hacer	¿Las he completado?
Leer detenidamente el tema 5	✓
Subrayar las ideas importantes	✓
Elaborar un esquema/mapa conceptual	

Además del análisis de la tarea, tal y como hemos visto, las **creencias motivacionales** determinan en gran medida la fase de planificación en el aprendizaje autorregulado. Las creencias motivacionales que uno tiene no son fáciles de cambiar solo por uno mismo. Hemos de considerar que si creo/pienso eso es en base a algún fundamento y si pudiera evitarlo no lo haría. Será labor del docente, pues es partícipe del proceso de aprendizaje en el aula, quien podrá fomentar unas expectativas positivas en el alumnado.

Las **expectativas** recogen lo que el alumno espera al enfrentarse a ese aprendizaje. En concreto, dos tipos de expectativas entran en juego: las expectativas sobre su **autoeficacia** y las expectativas sobre los **resultados a obtener** de la tarea. Aunque en un caso el foco está en el propio alumno (expectativas de autoeficacia) y en el otro en el resultado de la tarea (expectativas de resultados), existen una serie de estrategias para fomentar unas expectativas positivas:

- Considerar el nivel y los conocimientos previos de los estudiantes. Mediante la realización de prueba de evaluación inicial o mediante la propuesta de una lluvia de ideas al inicio de un tema en la que se puedan percibir los conocimientos de que parten.
- Proponer tareas que sean un reto razonable. En base a los resultados obtenidos acerca de los conocimientos previos, calibrar la dificultad de la tarea a proponer para que no sea ni demasiado fácil ni excesivamente difícil.
- Establecer objetivos de forma adecuada, los cuales serán más fáciles de conseguir (esto se trabaja en el punto anterior).
- Fomentar en el aula un clima relajado, seguro y de aceptación y no competitividad.

Entre las creencias motivacionales, también juega un papel relevante el valor intrínseco de la tarea e interés que despierta en uno mismo. La desmotivación es la culpable de gran parte del fracaso escolar que, aunque asoma su cabeza principalmente en la educación secundaria, se empieza a gestar durante la etapa primaria, momento en el que se debería comenzar a trabajar su evitación. A veces el alumno se siente alejado y desconectado de esa tarea a la que se enfrenta. No entiende para qué sirve, no le atrae. Despertar la motivación intrínseca y atribuir valor a una tarea se puede conseguir con alguna de las siguientes estrategias:

- Vincular la tarea con intereses personales (gustos, habilidades, centros de interés).
- Emplear metodologías atractivas y novedosas (gamificación, variedades metodológicas que capten la atención y el interés).
- Relacionar la tarea con aprendizajes futuros y partiendo de los conocimientos previos. Esto muestra la continuidad del aprendizaje y la necesidad de mantenerse en la línea de ese aprendizaje.
- Hacer familiar o cotidiano el contenido (simplificarlo, relacionarlo con experiencias, ejemplos cotidianos).
- Transmitir entusiasmo por los contenidos y mostrar su relevancia.

Finalmente, las creencias motivacionales también se verán condicionadas por la orientación a meta. La conducta puede ser movilizada por motivos internos o externos. En la medida de lo posible, se deben fomentar las metas de carácter intrínseco, que habitualmente son de aprendizaje y fomentan la búsqueda del conocimiento y la adquisición de competencias. Se puede fomentar el interés por el aprendizaje mediante alguna de las siguientes estrategias:

- Incentivar y recompensar el aprendizaje y no tanto la calificación.
- Mostrar las competencias que se adquirirán con esa tarea.

Preguntas de reflexión

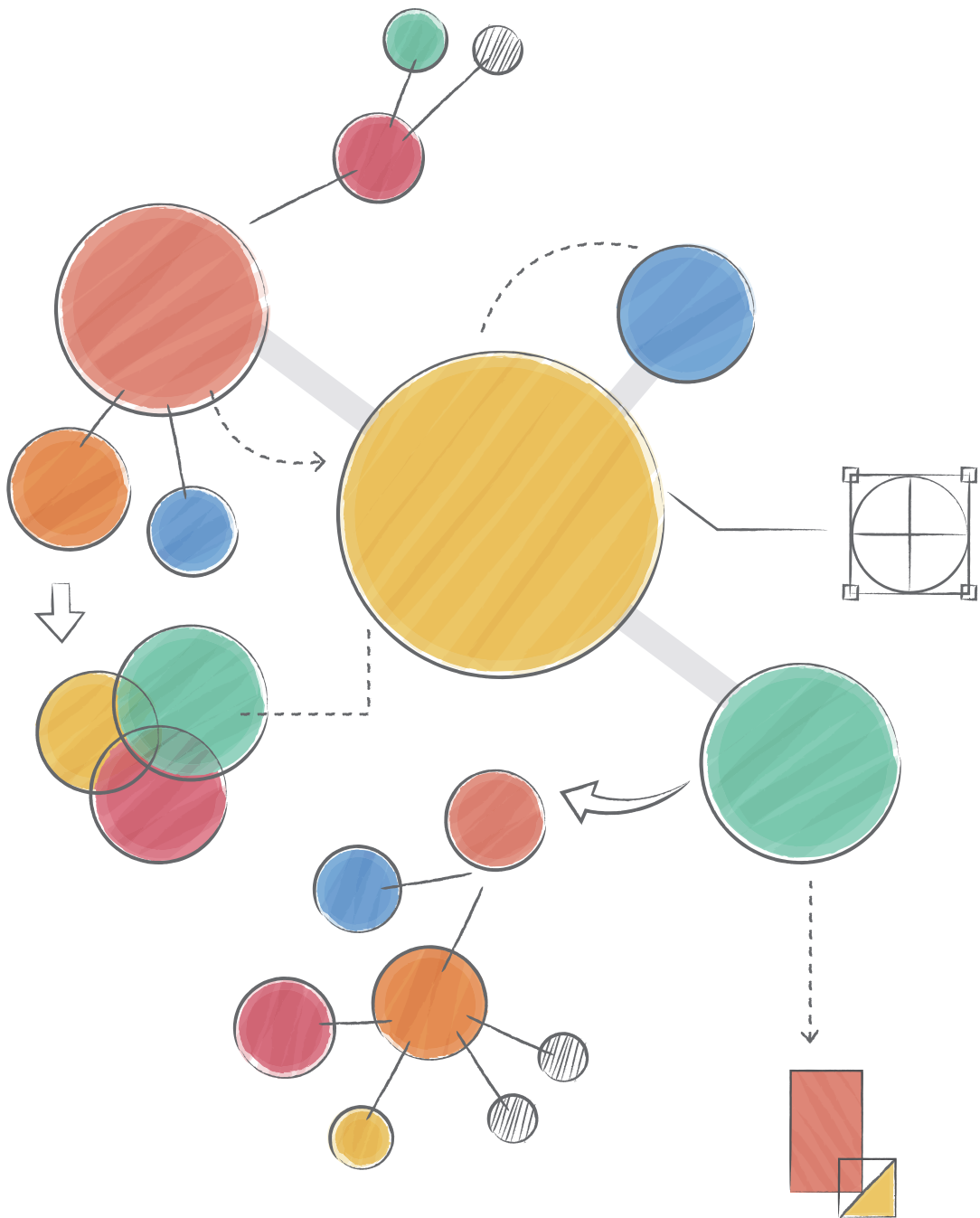
- ¿Trabajas habitualmente en el aula la planificación de las tareas con tu alumnado? Si la respuesta es sí, ¿cómo lo haces?
- De los procesos y subprocesos que conforman la fase de planificación, ¿cuál consideras que es más necesario abordar con el alumnado?
- ¿En cuál de los subprocesos evidencias una mayor carencia de estrategias por parte de los alumnos?
- ¿Una vez leído este capítulo, dirías que el alumnado al cual das clase planifica antes de iniciar una tarea de aprendizaje? Justifica la respuesta.

PARA SABER MÁS:

Material complementario de ampliación:

García-Gaitero, O. (2014). La autorregulación en primaria. *Rastros Rostros*, 16, 115-118. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.826>

Oliveira, Camila Rosa de, Moret-Tatay, Carmen, & Argimon, Irani Iracema de Lima. (2021). Perfiles de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia Académica en Estudiantes de Primaria. *Avaliação Psicológica*, 20(4), 417-425. <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.22011.03>



Puedes encontrar una
representación visual de las ideas
principales de este módulo en



Referencias

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Cerezo, R. (2010). *Promoción de competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/12999>
- Nota, L., Soresi, S. y Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198–251.
- Núñez, J., González-Pienda, J., González-Pumariega, S., García, M. y Roces, C. (1997). *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Oliveira, Camila Rosa de, Moret-Tatay, Carmen, Y Argimon, Irani Iracema de Lima. (2021). Perfiles de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia Académica en Estudiantes de Primaria. *Avaliação Psicológica*, 20(4), 417–425. <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.22011.03>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450–462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Knopf.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of selfregulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge.

EVALÚA LO APRENDIDO

1. La fase de planificación se compone de dos procesos:
 - a. Análisis de la tarea y expectativas de autoeficacia
 - b. Expectativas de autoeficacia y creencias motivacionales
 - c. Análisis de la tarea y creencias motivacionales

2. El primer subproceso de la fase de planificación, es:
 - a. La planificación estratégica
 - b. El establecimiento de objetivos
 - c. El valor intrínseco de la tarea

3. El valor intrínseco de la tarea, es:
 - a. El valor que cada uno le da la tarea
 - b. El valor que la tarea tiene al añadirse consecuencias deseables
 - c. El valor que la tarea tiene por sí misma, sin añadir consecuencias

4. Tener en cuenta los intereses del alumnado a la hora de plantear una tarea, es una estrategia que puede resultar muy positiva, especialmente en uno de los siguientes subprocesos:
 - a. Las expectativas de autoeficacia y resultado
 - b. El establecimiento de objetivos
 - c. La planificación estratégica

5. Las listas de cosas por hacer, son una estrategia que puede ayudar especialmente en:
 - a. La orientación a meta
 - b. La planificación estratégica
 - c. Las expectativas de resultados

APLICA LO APRENDIDO

Observa este vídeo que utilizamos como ejemplo para ayudarte a reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos. Intenta visualizarlo teniendo en cuenta la fase/el proceso de autorregulación del aprendizaje trabajado en este módulo. Cuando termines, responde a las preguntas de reflexión que se te dejan a continuación del vídeo.



La planificación es la fase inicial en la que el alumno se enfrenta por primera vez a la tarea: analiza la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y elige las estrategias adecuadas para alcanzarlas. Un momento muy importante de esta fase es fijarse objetivos claros, medibles y evaluables y, un punto importante de la autorregulación el aprendizaje, en general, es no perder de vista el objetivo.

1. En el vídeo podemos ver como los dos cazadores compiten por alcanzar el objetivo que se habían marcado, se esfuerzan por diseñar estrategias más complejas cada vez... Esto solo es posible porque ambos muestran creencias motivacionales que les indican que podrán lograrlo. Estas creencias son:

- a. Expectativas de autoeficacia.
- b. Interés y valor de la tarea.
- c. Orientación a meta.

2. ¿En qué momento del vídeo podemos darnos cuenta de las consecuencias que tiene para los cazadores haber perdido de vista el objetivo?

- a. Cuando el helicóptero transporta la zanahoria gigante.
- b. Cuando el águila atrapa al conejo.
- c. Cuando el conejo se esconde en su madriguera.

3. Finalmente, es el águila, sin grandes estrategias, quien logra cazar al conejo. Como profesor, ¿te encuentras a veces sumergido en este tipo de situación?
3. ¿Qué haces cuando te das cuenta de que has perdido de vista el objetivo?
- Me marco otro objetivo diferente al inicial y me conformo con el segundo.
 - No me suelo dar cuenta, con lo que, a veces, no consigo lograr lo que esperaba (ej. actividades más lúdicas o de juego para los alumnos, vincular lo que estamos aprendiendo con ejemplos "de la calle", etc.).
 - Suelo darme cuenta a tiempo por lo que tengo margen para ajustar las estrategias o, al menos, suelo tenerlo en cuenta de cara al futuro (ej. cuando soy consciente de que un alumno no es capaz de concentrarse, introduzco una actividad diferente o cambio la metodología).
4. ¿Y qué pasa con tus alumnos? ¿Qué pasa cuando pierden de vista el objetivo?
- Les dejo continuar con lo que estaban haciendo, como lo estaban haciendo, para que aprendan las consecuencias de perder de vista el objetivo a través de la experimentación.
 - Intento reconducir la situación, recordándoles cuál es el objetivo y pidiéndoles que piensen si con lo que están haciendo en ese momento podrán alcanzarlo y qué deberían hacer en caso de que no.
 - Les recuerdo el objetivo y les doy instrucciones explícitas sobre cada paso que deben seguir para alcanzarlo.
5. Pensando en la motivación de tus alumnos/as para implicarse en todo el proceso de autorregulación del aprendizaje, además de diseñar actividades que se ajusten a su nivel e intereses, ¿qué contribuye a que el interés y valor en la tarea aumenten?
- Darles todo el material estructurado sin margen de decisión.
 - Explicar al alumnado la utilidad de la tarea.
 - Explicar los criterios de evaluación.

Soluciones



Módulo 3.

Etapa de monitorización

David Álvarez-García
Inmaculada Méndez-Freije
Paloma González-Castro

Introducción

La fase de ejecución o fase de monitorización

La auto-observación

El auto-control

Estrategias/tareas de transferencia

Auto-observación

- Auto-monitorización o auto-supervisión
- Auto-registro

Auto-control

- Estrategias metacognitivas
 - Estrategias específicas
 - Auto-instrucciones
 - Crear imágenes
 - Gestión del tiempo
 - Control del entorno
 - Búsqueda de ayuda
- Estrategias motivacionales
 - Incentivar el interés
 - Auto-consecuencias

Preguntas de reflexión

Referencias



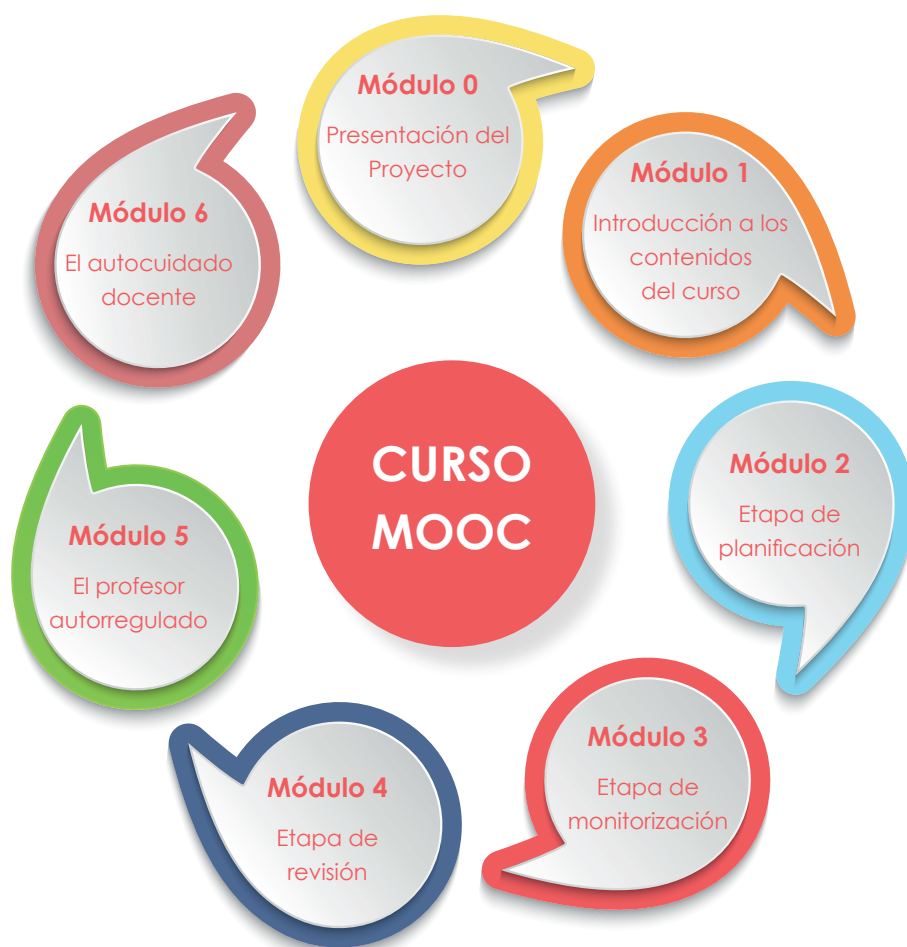
Puedes escuchar
una entrevista sobre
el tema de este
módulo en



Introducción

En el módulo anterior (el módulo 2) hemos abordado la “fase de planificación”, que es la primera fase del proceso de aprendizaje autorregulado, siguiendo el modelo de Zimmerman. En el presente módulo (el módulo 3) nos centraremos en la segunda fase, denominada “fase de ejecución” o “fase de monitorización” (Figura 1).

Figura 1
Estructura general del curso



La fase de ejecución o fase de monitorización

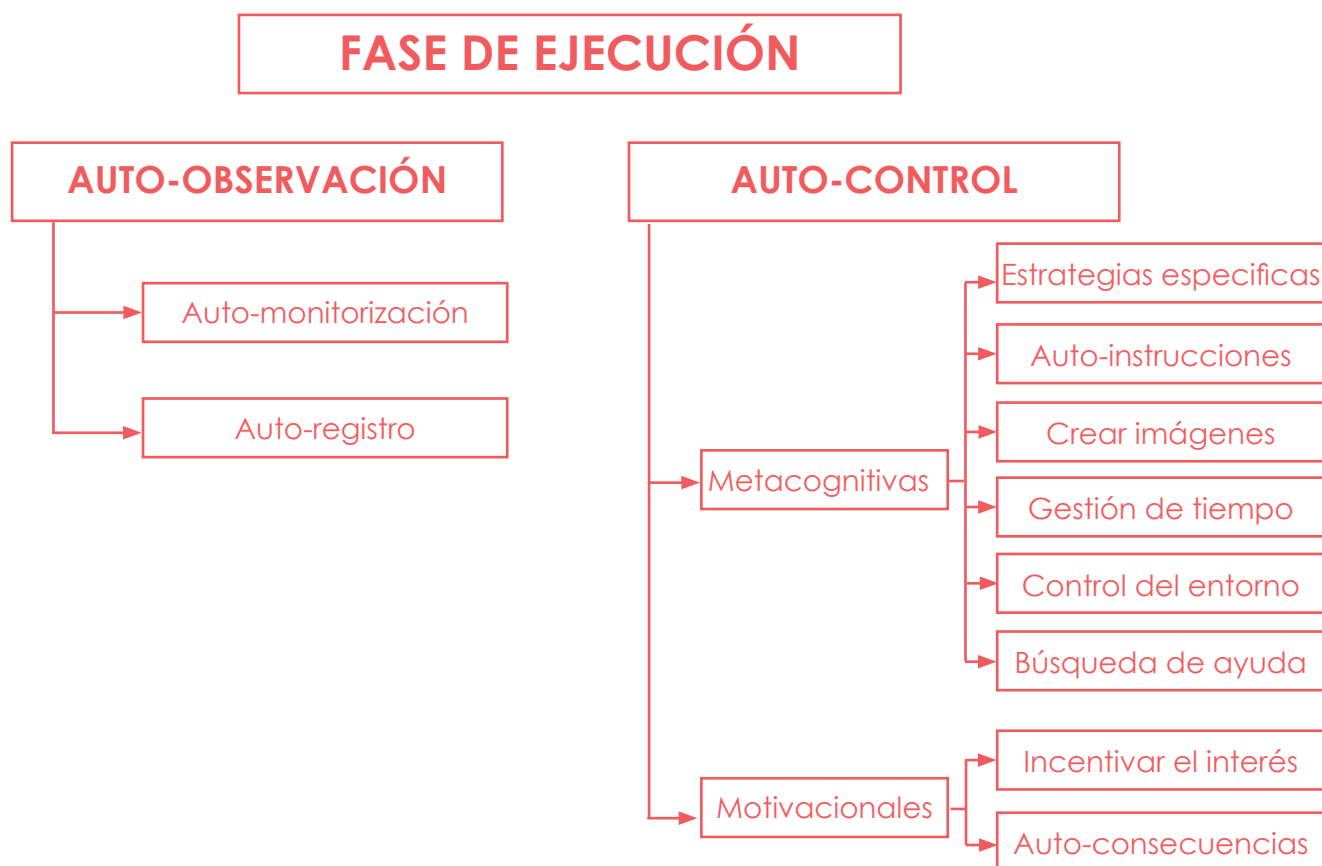
Si queremos ayudar a que el alumnado aprenda de manera autorregulada -es decir, de manera autónoma y eficaz- debemos enseñarle los pasos necesarios para ello, así como recursos para controlar el correcto desarrollo de cada paso, de cada fase del proceso. El alumnado tiene que saber que en primer lugar se debe planificar cómo se va a realizar la tarea de aprendizaje, en segundo lugar, se ejecuta la tarea y, por último, se debe evaluar el resultado del aprendizaje. Estas tres fases, como se ha indicado, están relacionadas entre sí; y constituyen un proceso cíclico, en el que la evaluación de un aprendizaje va a incidir en la planificación de aprendizajes posteriores.

La primera fase del aprendizaje autorregulado ("fase de planificación") la hemos visto en el anterior módulo (en el módulo 2). En esta fase la persona que aprende hace principalmente dos cosas. Por un lado, analiza las características de la tarea, lo que le permite tener una idea inicial de lo que debe hacer. Por otro lado, analiza el valor que la tarea tiene para ella, análisis que condiciona su grado de motivación, de esfuerzo y de atención a la tarea.

La segunda fase, denominada "fase de monitorización" o "de ejecución", que veremos en el presente módulo (el módulo 3), se refiere al momento en el que se realiza la tarea, en el que se ejecuta de acuerdo con lo planificado. Durante esta fase son fundamentales dos cuestiones: por un lado, que la propia persona que aprende se vaya fijando en cómo está realizando la tarea (a lo que llamamos "auto-observación"); y, por otro lado, que el alumnado tenga y utilice durante la tarea herramientas, estrategias, adecuadas para un aprendizaje eficaz (a lo que se denomina "auto-control").

Figura 2

Elementos de la fase de ejecución (Panadero y Alonso-Tapia, 2014)



La auto-observación

Una primera condición necesaria para poder controlar el desarrollo de la actividad de aprendizaje durante su ejecución, de tal forma que el aprendizaje sea eficaz, es que la persona sea consciente de lo que está haciendo, pensando o sintiendo durante la tarea. Sólo de esa manera podrá poder reafirmarse en lo que está yendo bien o tratar de modificar lo que considere que esté yendo peor. Para que esto ocurra, es decir, para que la persona se auto-observe correctamente durante la realización de la tarea de aprendizaje, se pueden realizar principalmente dos tipos de actividades.

Un primer tipo de actividad es la denominada auto-monitorización o auto-supervisión. Consiste en fijarse en lo que uno está haciendo y compararlo con algún criterio que permita valorar cómo está yendo. Se trata de una autoevaluación durante el proceso de realización de la tarea, que le permite avanzar según el plan previsto o corregir acciones si fuese necesario.

El segundo tipo de actividad en la que se concreta la autoobservación es el auto-registro. Consiste en ir anotando lo que se está haciendo durante la realización de la tarea. Eso facilita la reflexión sobre lo que se está haciendo y poder controlar mejor la ejecución de la tarea.

El auto-control

Durante la fase de ejecución no sólo es importante fijarse en lo que estamos haciendo y si lo estamos haciendo de manera adecuada (auto-observación). También es importante tomar decisiones durante la realización de la tarea que permitan aprender de manera eficaz (auto-control). En este sentido, es importante conocer y manejar de manera consciente estrategias y técnicas que permitan optimizar el aprendizaje hacia el objetivo que uno se haya planteado (estrategias metacognitivas), así como mantener el interés y la concentración en la tarea (estrategias motivacionales).

Entre las denominadas “estrategias metacognitivas” (es decir, la utilización consciente de recursos que permiten aprender de manera eficaz, para alcanzar los objetivos de aprendizaje que uno tenga), destacan el uso de técnicas o estrategias específicas que permiten alcanzar estos objetivos de aprendizaje (por ej., subrayar lo esencial de un texto y hacer un esquema, si quiere comprender y retener mejor la información; o leer muchas veces un texto si sólo se pretende memorizar); darse autoinstrucciones (por ej., preguntarse a sí mismo al comienzo de una tarea si se dispone del material necesario para realizarla); crear imágenes mentales, que organizan la información y ayudan así a comprender y retenerla mejor en la memoria (por ej., elaborando un mapa conceptual); gestionar el tiempo (por ej., apuntando en el calendario las fechas más importantes, de exámenes y entrega de trabajos); controlar el entorno de trabajo (por ej., evitar distractores en la mesa de estudio); y, por último, pedir ayuda (saber cuándo se necesita ayuda, a quién pedirse la y cómo).

Con respecto a las denominadas “estrategias motivacionales”, la propia persona que está aprendiendo puede “incentivar su interés” en la tarea recordándose a sí misma el motivo por el que está realizando la tarea o la importancia que tiene para ella (por ej., por su utilidad o por el reto que le supone). También puede premiarse a sí misma con elogios o con otro tipo de consecuencias positivas para ella, cuando se esté realizando adecuadamente la tarea.

Estrategias/tareas de transferencia

Auto-observación

Auto-monitorización o auto-supervisión

Es un proceso cognitivo que consiste en ir siendo consciente y evaluando si la ejecución de la tarea está siendo correcta. Para ello, es necesario disponer de algún criterio con el que comparar la ejecución y valorar así la adecuación de la ejecución. Esta auto-evaluación permite modificar la ejecución para realizarla de acuerdo al modelo que se tiene en mente. Se trata de una auto-evaluación del proceso, al igual que al final de la tarea, en la tercera fase del proceso de aprendizaje (etapa de revisión), se debe hacer una auto-evaluación del producto.

Auto-registro

Supone utilizar una ayuda externa para la auto-observación. Consiste en anotar las acciones que se llevan a cabo durante la ejecución. Permite ser consciente y poder reflexionar acerca de ellas durante y después de realizar la tarea. Permite tener un seguimiento de lo que uno está haciendo y poder dar marcha atrás o revisar puntos anteriores. Analizando lo registrado, el alumno puede darse cuenta de cosas que realiza que podrían pasarle desapercibidas. Como ejemplo, resolver una tarea (por ej., un problema de Física o de Matemáticas) escribiendo los pasos del razonamiento utilizado.

Auto-control

Estrategias metacognitivas

Estrategias específicas

Consiste en utilizar estrategias o técnicas específicas de aprendizaje, que le permitan a la persona alcanzar los objetivos de aprendizaje que uno se ha planteado. Por ejemplo, si uno quiere comprender, necesitará seleccionar la información relevante, utilizando técnicas como el subrayado, la extracción de la idea principal o el resumen; necesitará organizar esa información seleccionada, relacionando estas ideas entre sí dándoles una lógica interna coherente, mediante técnicas como los cuadros sinópticos, los esquemas o

los mapas conceptuales, por ejemplo; y necesitará relacionar la información nueva, que está aprendiendo, con lo que ya conoce, con técnicas como el uso de autopreguntas o de analogías, por ejemplo. Si la persona que aprende quiere además que esa información que ha entendido perdure más en la memoria, puede repetirla, utilizarla, con técnicas como el repaso. En caso de que el alumno quiera simplemente aprender de manera superficial, memorística, utilizará únicamente la repetición, sin usar previamente las estrategias que permiten comprender (seleccionar la información relevante, organizarla y conectarla con lo que ya sabía).

PARA SABER MÁS

Puede encontrar una descripción sistemática y detallada de estas estrategias y técnicas en Beltrán (1993).

Aquí nos vamos a centrar en una técnica que permite, entre otras cosas, conectar la información nueva con lo ya conocido, lo que contribuye a comprender mejor lo que se está aprendiendo: la elaboración de autopreguntas. Esta técnica consiste en realizarse a uno mismo antes, durante y después de la lectura o del visionado del material de estudio preguntas acerca de él, cuya respuesta debe contener la información más relevante, aunque también pueden exigir respuestas que vayan más allá del propio contenido explícito, literal, requiriendo, por ejemplo, deducciones, juicios críticos o aplicaciones prácticas. Algunos ejemplos de autopreguntas son los siguientes:

Antes. Basándome en el título, ¿qué sé acerca del tema? ¿Cómo está estructurado el texto: hay secciones y subsecciones? ¿Cuáles son los conceptos principales en el título, apartados y subapartados? ¿Necesito saber algo más para poder comprender esta información?

Durante. ¿Comprendí las ideas principales del apartado que he leído? ¿Hay relación entre ellas? ¿Sigue el texto tratando de lo mismo? ¿De qué trata ahora? ¿Hay información redundante, que podamos obviar? ¿Se podría sustituir todo esto por una palabra nuestra que signifique lo mismo? ¿Cómo se relacionan esas ideas con las de la sección anterior? ¿Necesito ayuda del profesor?

Después. ¿He comprendido todo lo que he leído o he leído algo que no me haya quedado claro? ¿Necesito ayuda del profesor? ¿Qué he aprendido? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Puedo resumir

brevemente lo que acabo de estudiar? ¿Cuánta de esta información es nueva y cuánta ya sabía? ¿Tiene la información algún significado personal para mí? ¿Tiene alguna utilidad práctica, ya sea para mi vida cotidiana, para entender otros contenidos académicos o para un posible futuro profesional?

Las autopreguntas orientan la atención de quien aprende hacia lo importante del material a aprender, favorecen la selección de la información relevante, la relación entre las ideas a aprender, la conexión de la información nueva con lo ya conocido, la reflexión acerca de las implicaciones de lo aprendido y el pensamiento crítico. Las autopreguntas favorecen, en definitiva, la comprensión, un papel más activo del alumnado durante el aprendizaje y un procesamiento más profundo de la información, lo cual favorece el aprendizaje, la retención y el recuerdo.

En ocasiones utilizamos inconscientemente autopreguntas. El objetivo es hacerlas conscientes, potenciar su uso y convertirlas, con la práctica, en automáticas. Una técnica comúnmente utilizada es el modelado. Se puede utilizar el siguiente procedimiento básico:

1. Información previa.
 - Se presenta el proceso que se va a seguir.
 - Se explica qué son las autopreguntas: tipos y ejemplos.
 - Se aclara para qué sirven las autopreguntas (con carácter motivador). Cuáles son su principales efectos positivos.
2. Modelado. El docente formula autopreguntas apropiadas, que sirvan de modelo a los estudiantes.
3. Elaboración de autopreguntas por parte del alumnado.
4. Retroalimentación por parte del docente: : aprobación, elogio o incentivo de propuestas adecuadas; corrección de propuestas inadecuadas; comentarios motivadores.

PARA SABER MÁS

Puede encontrar una descripción sistemática y detallada de esta técnica y de un procedimiento para su entrenamiento en Catalina y Roman (2006).

Autoinstrucciones

Una habilidad básica para el control del propio proceso de aprendizaje es hablarse a sí mismo durante la realización de la tarea. Se puede enseñar al alumnado instrucciones básicas necesarias para resolver una tarea de forma reflexiva, sistemática y eficaz, utilizando para ello un procedimiento específico para que sea consciente de ellas y controle su uso.

Sardinero (2017) basándose en la propuesta inicial de Meichenbaum (Meichenbaum y Goodman, 1971) y en la adaptación de Orjales (2007) propone las siguientes autoinstrucciones, que el alumno debería utilizar hasta interiorizar aplicándolas a diferentes tipos de tareas:

1. Análisis del contexto: *Primero, miro y digo todo lo que veo.*
2. Definición del problema: *¿Qué es lo que tengo que hacer?*
3. Aproximación y planteamiento de estrategia general de acción: *Ahora que sé lo que tengo que hacer, ¿Cómo lo voy a hacer? ¿Qué pasos seguiré para resolverlo?*
4. Focalización de la atención en las directrices que guían su ejecución: *Respondo paso a paso con atención.*
5. Autoevaluación: *¿Cómo me ha salido? ¿Me ha salido bien?*
6. Autorrefuerzo y valoración de las posibles alternativas de corrección de errores cometidos. Si es correcta: *¡Fantástico!, ¡Me ha salido bien!*
Si resulta incorrecta: *¿Qué ha fallado? ¿Utilicé una mala estrategia? ¿Me equivoqué en algún paso? ¡No pasa nada! Lo aprendo y la próxima vez podré hacerlo mejor.*

Meichenbaum y Goodman (1971) propusieron cinco fases para el entrenamiento autoinstruccional, es decir, para que el alumnado practique e interiorice estas autoinstrucciones:

1. *Modelado*: El educador realiza una tarea (por ej., copiar un dibujo) mientras que va enunciando en voz alta las autoinstrucciones arriba citadas. De esta forma, sirve de modelo apropiado al alumno, que en esta fase observa.

2. *Guía externa*: El educador va dirigiendo al alumno en la correcta realización de la tarea (siguiendo con el ej., una tarea de copia), diciendo en voz alta las autoinstrucciones arriba señaladas. En este caso, el educador las presenta como instrucciones que el alumno va siguiendo para realizar paso a paso y de forma correcta la tarea.
3. *Autoinstrucciones en voz alta*: El alumno realiza una tarea de la misma naturaleza (por ej., una tarea de copia), mientras él mismo se va diciendo en voz alta las autoinstrucciones, para que el educador pueda supervisar que lo está realizando correctamente.
4. *Autoinstrucciones en voz baja*: Una vez que ha dominado la fase anterior, el alumno realiza la tarea susurrándose las autoinstrucciones, en lugar de diciéndolas en voz alta.
5. *Autoinstrucciones encubiertas*: El alumno resuelve la tarea diciéndose las autoinstrucciones mentalmente mediante un habla interna.

Estas autoinstrucciones se proponen con carácter general y se pueden aplicar a una gran variedad de tareas. No obstante, dependiendo del tipo de tarea, podría ser necesario adaptarlas a la situación específica. Con este entrenamiento se pretende no sólo utilizar las autoinstrucciones básicas planteadas, sino también que el alumno sea capaz de generar sus propias autoinstrucciones (analizando qué se ha de hacer y planificando cómo hacerlo), cuando este esquema básico no sea suficiente.

Crear imágenes

Otro ejemplo de estrategia metacognitiva es crear imágenes mentales, que organizan la información y ayudan así a comprenderla y retenerla mejor en la memoria. Existen diferentes formas de organizar la información de forma visual (por ej., tablas-resumen, esquemas o mapas conceptuales). Nos centraremos en los mapas conceptuales.

Un mapa conceptual es una representación gráfica en la que se muestran los conceptos principales de un material a aprender, así como la relación entre ellos. Los elementos fundamentales de un mapa conceptual son los siguientes:

- a. *Conceptos*: Hechos, acciones, objetos,...
- b. *Líneas y palabra-enlace*: La relación entre los conceptos se expresa mediante líneas que los unen. El sentido de la relación se suele indicar con una flecha y el tipo de relación que expresa la flecha en ocasiones se explicita mediante palabras-enlace, situadas junto a las líneas (por ej., “como”, “incluye”, “precede a”,...). En ocasiones, el tipo de relación entre conceptos se considera evidente y no se incluyen palabras-enlace junto a las líneas, o bien se expresa el significado de la flecha en una leyenda.
- c. *Proposición*: Dos o más conceptos unidos por líneas (y opcionalmente palabras-enlace), para formar una unidad de significado.

Tipos de mapa conceptual

En función del grado de detalle, se pueden distinguir los:

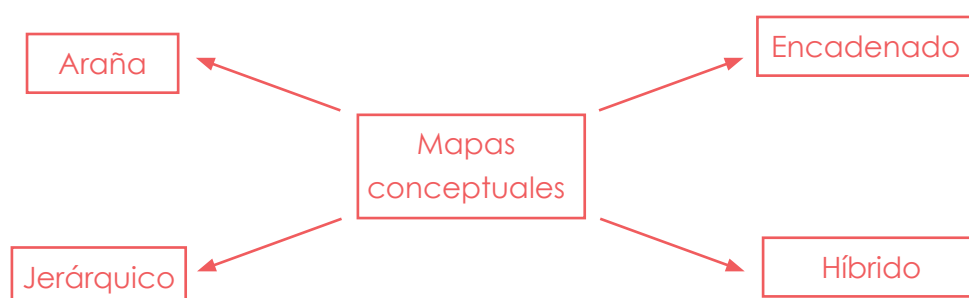
- Panorámicos, que abarcan globalmente todos los aspectos fundamentales del material a aprender (libro, capítulo, tema, por ej.), sin descender a detalles.
- Desarrollados o detallados, que desarrollan aspectos concretos del material a aprender y que pueden haber sido presentados de manera mucho más básica y general en un mapa conceptual panorámico.

En función de su estructura, los mapas conceptuales más frecuentes son los mapas:

- De araña (Figura 3): El concepto principal se sitúa en el centro y los secundarios alrededor (como patas). Los conceptos secundarios pueden ser tipos, rasgos,... del concepto principal al que acompañan.

Figura 3

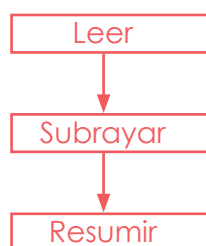
Ejemplo de mapa de araña



- Encadenado (Figura 4): Los conceptos se presentan uno tras otro, de forma lineal, indicando una relación secuencial entre ellos (fases, pasos,...).

Figura 4

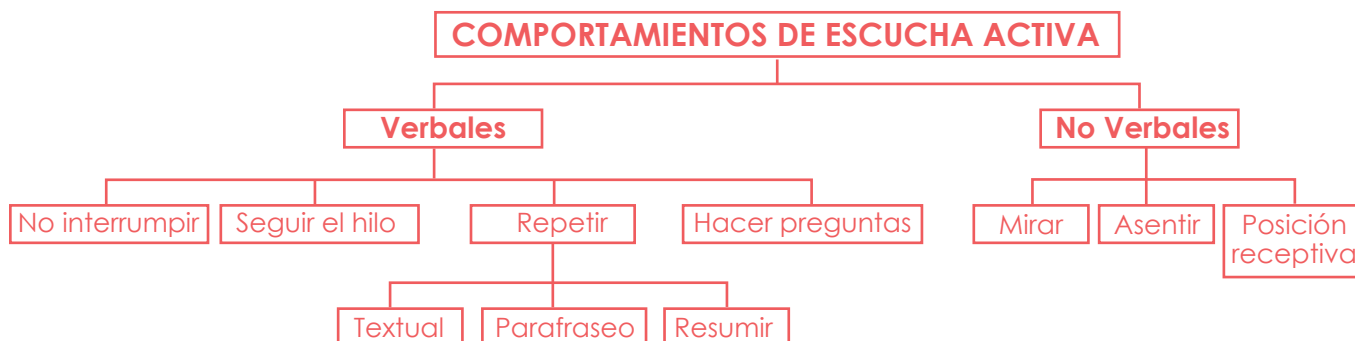
Ejemplo de mapa encadenado



- Jerárquicos (Figura 5): Los conceptos se presentan de más generales a más específicos, habitualmente de arriba abajo.

Figura 5

Ejemplo de mapa jerárquico



- Híbridos: Combinación de los anteriores (por ej., secuencial y jerárquico).

Pasos para elaborar un mapa conceptual (Beltrán, 1993):

1. Identificar los conceptos más importantes del texto. Se puede escribir una lista.
2. Ordenar jerárquicamente la lista de conceptos. Seleccionar el concepto más importante e inclusivo, que presidirá la lista. Decidir cuál es el concepto principal, cuáles las ideas secundarias, los conceptos más específicos o los simples ejemplos.

3. Definir las relaciones que se establecen entre ellos.
4. Diseñar el mapa conceptual, utilizando correctamente la simbología adecuada:
 - Los conceptos o ideas han de estar enmarcados en óvalos o rectángulos. Su posición en el mapa establecerá también su importancia jerárquica. Comenzar por el concepto más general avanzando a los conceptos más específicos.
 - Los conectores son líneas o flechas (estas últimas establecen también una direccionalidad) que determinan las relaciones entre las ideas.
 - Las palabras de enlace – que situamos en los conectores- aclaran la conexión entre los conceptos.

Para que un alumno aprenda a realizar de forma autónoma mapas conceptuales, en primer lugar, es importante que esté habituado a ver e interpretar ejemplos adecuados. Por otro lado, antes de pedir que el alumno cree por sí mismo un mapa conceptual de manera autónoma, se le puede plantear tareas intermedias cada vez más complejas. Por ejemplo, se le puede dar el mapa con los cuadros vacíos y un listado de los conceptos a ubicar en los cuadros, para que el alumno los coloque; se le puede presentar el mapa vacío y pedir que encuentre en un texto los conceptos adecuados para completarlo; o bien se le pueden dar los conceptos principales y que el alumno construya el mapa a partir de ellos.

PARA SABER MÁS

Programas informáticos

Existen varios programas informáticos que permiten hacer mapas conceptuales:

<https://cmap.ihmc.us/>

<https://creately.com/es/home/>

<https://www.goconqr.com/es>

<https://www.mindomo.com/es/mind-maps-for-education>

Gestión del tiempo

La gestión del tiempo se puede hacer a tres niveles:

1. *Anual o del trimestre.* Consiste en anotar en una agenda o calendario las fechas importantes (exámenes, entrega de trabajos, festivos, vacaciones), para optimizar plazos, cargas de trabajo y esfuerzos.
2. *Semanal.* Consiste en crear un horario semanal en el que se distribuyan las tareas a realizar en la semana, el tiempo que se dedicará a cada tarea y el momento en que se hará de la semana.

Un procedimiento habitual para ello consiste en crear, en primer lugar, una tabla con el listado de tareas que debe o quiere realizar el alumno durante la semana (Figura 6). Posteriormente, en esa tabla, se introduce el número de horas que se dedicará cada día de la semana a cada tarea (Figura 7). Por último, esa información se traslada al horario semanal, ubicando esas horas en un momento concreto del horario (Figura 8).

Figura 6

Tabla con un ejemplo de listado de tareas que debe o quiere realizar el alumno durante la semana

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Dormir							
Aseo							
Comida							
Clases obligatorias							
Clases no obligatorias (música, dibujo, inglés)							
Voleibol							
Practicar guitarra							
Estudiar							
Ayudar en casa							
Lecturas no obligatorias							
Ver la televisión							
Estar con los amigos							
Otras actividades							

Figura 7

Tabla en la que se ha introducido el número de horas que se dedicará cada día de la semana a cada tarea

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Dormir	8	8	8	8	8	10	10
Aseo	1	1	1	1	1	1	1
Comida	3	3	3	3	3	3	3
Clases obligatorias	5	5	5	5	5	0	0
Clases no obligatorias (música, dibujo, inglés)	1	0	1	1	1	0	0
Voleibol	0	1	0	1	0	3	0
Practicar guitarra	1	0	1	0	1	0	1
Estudiar	1	1	1	1	1	1	1
Ayudar en casa	0	1	0	1	0	1	1
Lecturas no obligatorias	1	1	1	1	1	1	1
Ver la televisión	0	0	0	0	0	0	2
Estar con los amigos	2	2	2	1	2	2	0
Otras actividades	1	1	1	1	1	2	4

Figura 8

Horario semanal, en el que se puede distribuir las actividades a realizar durante la semana

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
7-8							
8-9							
9-10							
10-11							
11-12							
12-13							
13-14							
14-15							
15-16							
16-17							
17-18							
18-19							
19-20							
20-21							
21-22							
22-23							
23-00							

3. *De la sesión de trabajo.* Una vez se ha decidido que se va a dedicar un tiempo y momento determinado al estudio o a la realización de trabajos académicos, se ha de decidir y controlar por qué parte de la tarea se va a comenzar, con cuál se va a terminar,... Aunque cada persona puede encontrar una fórmula

PARA SABER MÁS

Programas informáticos

Existen varias apps y programas informáticos que permiten organizar temporalmente tareas:

<https://classtimetable.app/>

<https://mystudylife.com/>

<https://timetableapp.net/>

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.timetable_plus_plus&hl=en_US

<https://workspace.google.com/products/calendar/?hl=es>

personal que le funcione, por lo general se suele aconsejar comenzar con la tarea que más nos guste, para favorecer el comenzar, el ponernos a ello. Se suele aconsejar asimismo, afrontar primero las tareas que supongan un mayor esfuerzo cognitivo, aprovechando que se está menos fatigado, y terminar con tareas más mecánicas, que impliquen un menor esfuerzo cognitivo.

Control del entorno

El control de diferentes elementos del entorno puede favorecer la concentración, contribuyendo a un aprendizaje eficaz.

Temperatura: El frío desconcentra y el calor adormece. Se recomienda renovar periódicamente el aire de la sala en la que se esté trabajando, en tanto que un elevado índice de dióxido de carbono en el ambiente puede provocar somnolencia.

Orden: En el lugar de trabajo sólo debe haber lo necesario para realizar la tarea. Se debe evitar en lo posible la presencia de elementos distractores. Por otro lado, debe estar a mano todo lo necesario para realizar la tarea, para evitar tener que ir a buscarlo y romper con ello la concentración y el ritmo de trabajo.

Silencio: El silencio favorece la concentración y, con ello, el aprendizaje, por lo que se aconseja trabajar, en lo posible, de esa forma. Trabajar con música de fondo puede ser en ocasiones adecuado sobre todo en tareas mecánicas. En este caso se suele recomendar música instrumental. La voz humana suele distraer, en tanto que uno tiende a seguir la conversación o a escuchar o reproducir la letra de la canción.

Iluminación: Una incorrecta iluminación contribuye a la fatiga visual y con ello a la capacidad de concentración y al aprendizaje. Se recomienda trabajar con luz natural. En caso de utilizar luz artificial, debe estar correctamente distribuida, evitando sombras en la zona de trabajo (por ej., la luz del flexo desde la izquierda, si se es diestro, para evitar la sombra de la mano). Evitar brillos, que favorecen la fatiga visual: se puede utilizar un papel mate, incluso en tonos grises en lugar de blanco, lámparas con luz especialmente diseñada para evitar la fatiga visual. Cuando se trabaja con ordenadores u otros dispositivos electrónicos, evitar un exceso de brillo o los reflejos en la pantalla y utilizar, en lo posible, pantallas con tecnologías que reducen la fatiga visual.

Búsqueda de ayuda

Otra estrategia fundamental para lograr un aprendizaje eficaz es la búsqueda de ayuda. Es fundamental que la persona que aprende sepa cuándo necesita ayuda, a quién puede pedir ayuda y cómo pedirla.

Con respecto a lo primero, es importante darse cuenta de cuándo no se entiende algo o no se sabe hacer una tarea. Con respecto a lo segundo, es importante saber a quién se puede acudir. En este sentido, conviene acudir al profesor o a la profesora, o bien a algún compañero que verdaderamente domine el contenido. Con respecto a cómo solicitar la ayuda, se debe pedir de forma educada, agradeciendo la disposición y el esfuerzo de la otra persona para ayudar y teniendo en cuenta para el futuro, en caso de que sea un compañero, que la próxima vez quizá sea el compañero quien necesite nuestra ayuda.

Estrategias motivacionales

Zimmerman (2011) destaca dos estrategias motivacionales durante la ejecución de la tarea, dirigidas a mantener el interés en la tarea: incentivar el interés y pensar en auto-consecuencias. En ambos casos se trata de verbalizaciones que el propio alumno se lanza a sí mismo, de las que conviene ser consciente y que incluso se pueden entrenar. De hecho, se pueden entender como ejemplo de autoinstrucciones.

Incentivar el interés

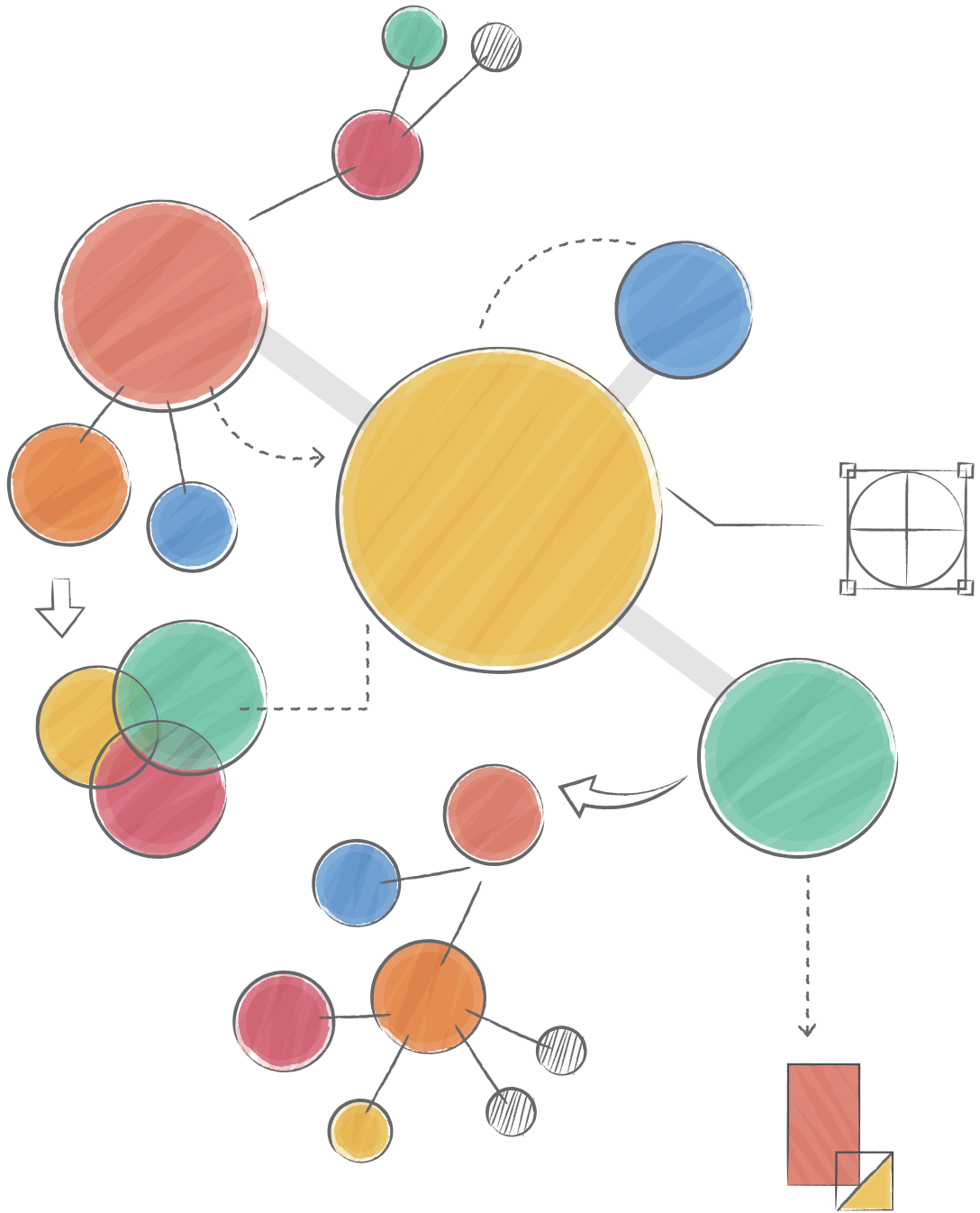
Consiste en dirigirse mensajes a uno mismo que recuerden la meta a lograr o el desafío al que se está enfrentando. Por ejemplo, "Este problema no va a poder conmigo, conseguiré averiguar cómo resolverlo", o "No voy a distraerme, es importante que comprenda este ejercicio". Especial importancia cuando se presentan dificultades.

Auto-consecuencias

Las auto-consecuencias consisten en premiarse a uno mismo mediante elogios u otras consecuencias positivas (por ej., "¡Qué bien estoy trabajando!" o "Cuando acabe los deberes podré ver el programa que tanto me gusta"). Los auto-elogios durante la realización de la tarea favorecen la conciencia del progreso. Las consecuencias positivas que uno mismo se recuerde durante la realización de la tarea contribuyen a mantener el interés y el esfuerzo en la tarea.

Preguntas de reflexión

1. Hemos visto que para que un alumno pueda controlar la ejecución de una tarea (reafirmarse o modificar la forma en la que la está realizando), es necesario que previamente sea consciente de lo que está haciendo. Y hemos visto que el auto-registro, anotar lo que se está haciendo durante la ejecución de la tarea, puede facilitararlo. ¿Podrías poner un ejemplo de tarea en la que el alumno pudiera ir registrando, anotando, cada paso que da en su realización, con el fin de promover una resolución consciente, reflexiva, de la tarea y de facilitar la evaluación por parte del docente del procedimiento seguido por el alumno?
2. Las autoinstrucciones se pueden entrenar individualmente con un alumno, para disminuir sus respuestas impulsivas y promover un pensamiento más reflexivo y sistemático. Pero también se pueden utilizar con el conjunto de la clase, exponiendo las autoinstrucciones en un lugar visible para que el alumnado las tenga de referencia, guiándose por ellas para la resolución de tareas en el aula. ¿Podrías poner un ejemplo de tarea, dirigida al conjunto de la clase, en la que pudiera ser de utilidad guiarse por las autoinstrucciones presentadas en este módulo?
3. Las autopreguntas favorecen el autocontrol del aprendizaje durante la realización de la tarea de estudio (por ej., durante la lectura de un texto). ¿Podrías poner un ejemplo de tarea en la que se pudiesen elaborar autopreguntas para favorecer el aprendizaje? ¿Qué tipo de autopreguntas se podrían utilizar? ¿Qué procedimiento se podría seguir para que al alumnado aprendiese a utilizarlas?



**Puedes encontrar una
representación visual de las ideas
principales de este módulo en**



Referencias

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis
- Catalina, J. y Román, J. M. (2006). *Aprender con autopreguntas: Programa de entrenamiento para alumnos de Secundaria*. CEPE
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77(2), 115–126. <https://doi.org/10.1037/h0030773>
- Orjales, I. (2007). El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 19-30
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Sardinero, A. (2017). *Aventura pirata. Entrenamiento de la atención y de las funciones ejecutivas mediante autoinstrucciones*. TEA ediciones
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Routledge/Taylor & Francis Group

EVALÚA LO APRENDIDO

1. La “auto-monitorización” se refiere a:
 - a. Ir anotando lo que se está haciendo durante la realización de la tarea.
 - b. Tomar decisiones durante la realización de la tarea que permitan aprender de manera eficaz.
 - c. Fijarse en lo que uno está haciendo y compararlo con algún criterio que permita valorar cómo está yendo.

2. ¿Cuál de los siguientes tipos de mapa conceptual es más apropiado para mostrar una relación secuencial entre los conceptos (fases, pasos,...)?
 - a. Mapa de araña.
 - b. Mapa encadenado.
 - c. Mapa jerárquico.

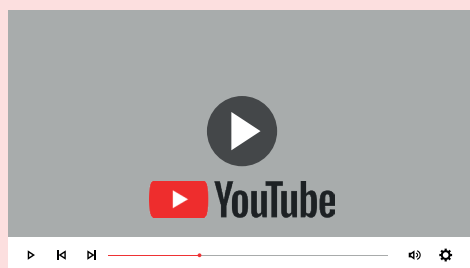
3. ¿Cuál es el primer paso en un proceso de entrenamiento autoinstruccional?
 - a. Guía externa.
 - b. Autoinstrucciones en voz alta.
 - c. Modelado.

4. Las autopreguntas:
 - a. Favorecen la conexión entre la información nueva a aprender y lo que la persona que aprende ya sabe.
 - b. Van dirigidas a representar de forma visual y organizada la información más relevante, dándole un sentido global y coherente.
 - c. Son una técnica de auto-registro.

7. Las auto-consecuencias son un tipo de:
 - a. Estrategia metacognitiva.
 - b. Estrategia motivacional.
 - c. Técnica de auto-monitorización.

APLICA LO APRENDIDO

Observa este vídeo que utilizamos como ejemplo para ayudarte a reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos. Intenta visualizarlo teniendo en cuenta la fase/el proceso de autorregulación del aprendizaje trabajado en este módulo. Cuando termines, responde a las preguntas de reflexión que se te dejan a continuación del vídeo.



Con este vídeo podemos centrarnos en revisar la fase de ejecución de la autorregulación del aprendizaje, que además de poner en marcha las estrategias necesarias para alcanzar el objetivo implica saber reconducirlas y modificarlas cuando las cosas no están saliendo como se esperaba.

1. En el vídeo vemos como el aprendizaje del niño se ve truncado porque el material que tenía se ha roto. Cuando eso pasa tenemos diferentes opciones, ¿qué elige el protagonista?

- a. Abandona la tarea
- b. Insiste en conseguir hacer lo que se esperaba de él, una y otra vez, aunque es evidente que no va a conseguirlo.
- c. Analiza la situación y busca una nueva forma de alcanzar un objetivo aceptable y válido, aunque no fuera exactamente lo que esperaba conseguir inicialmente.

2. Como profesor, cuando estás trabajando y ves que con los materiales que escogiste no vas a poder preparar las actividades previstas o los alumnos no van a entender lo que quieres explicarles, te das cuenta de que te va a llevar más tiempo del esperado, etc., ¿qué sueles hacer? ¿Cómo sueles reaccionar cuando esto sucede?

- a. Reflexiono sobre las estrategias que estoy utilizando e intento ajustarlas. Por ejemplo, en lugar de entregar material en digital se lo entrego en papel, simplifico lo que quería explicar para que me dé tiempo a prepararlo, etc.
- b. Abandono lo que estaba haciendo y lo dejo sin hacer, o hago algo completamente diferente.
- c. Suelo buscar la ayuda de algún compañero para compartir la tarea y poder hacerla como y cuando estaba prevista.

3. Y, ¿en tu aula qué sucede? ¿cómo les dejas actuar a tus alumnos cuando se encuentran en una situación así?

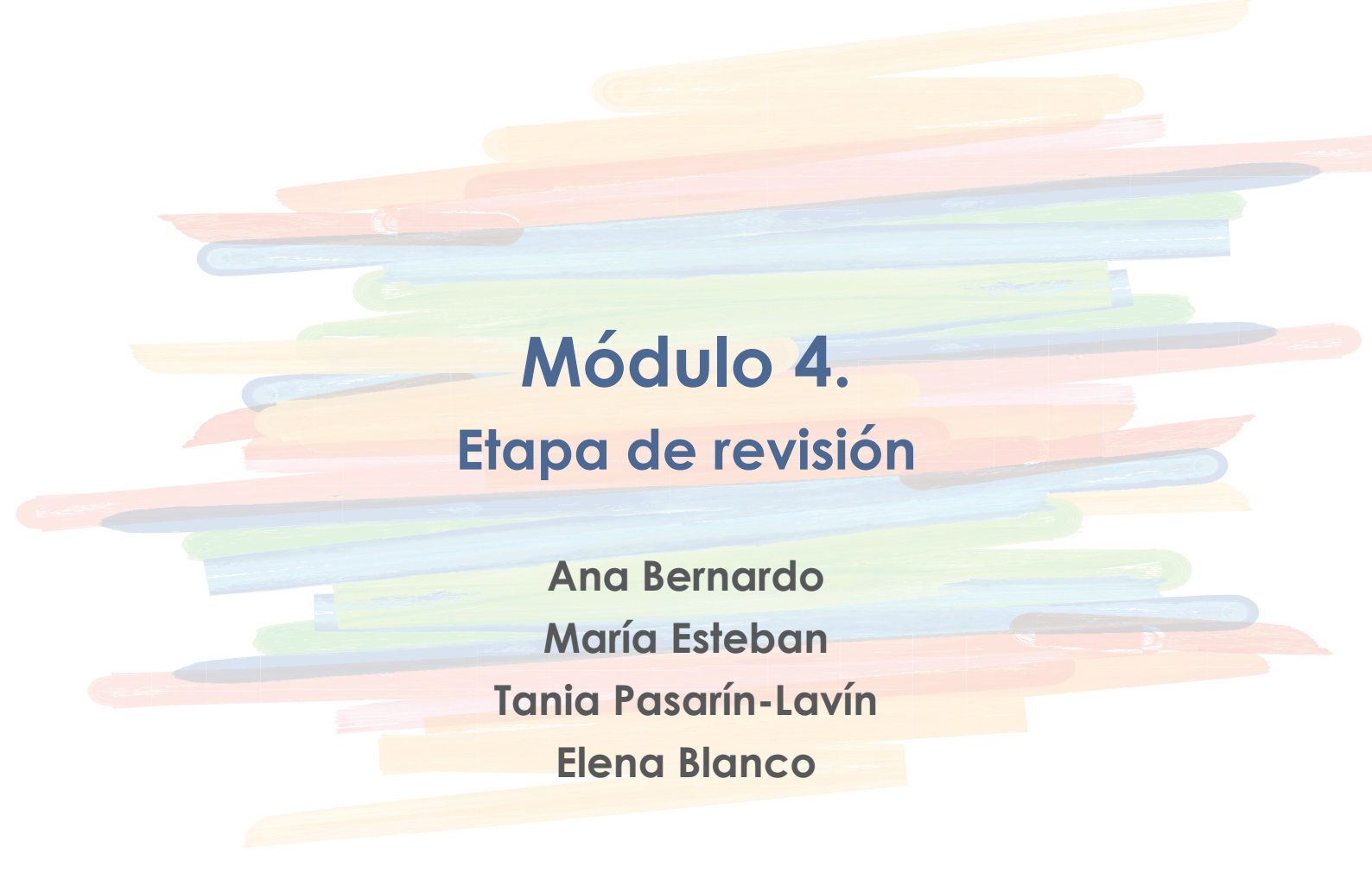
- a. No les permito adecuar objetivos o estrategias, porque si no cada estudiante haría una tarea diferente. Las tareas se marcan esperando que logren alcanzar un resultado con las indicaciones dadas, sin posibilidad de cambios, aunque tengan que terminarlo en el recreo o una semana después.
- b. Si veo que están intentando resolver la situación, incluso cuando el problema viene derivado de no hacer las cosas como se les ha indicado, les dejo continuar y valoro el trabajo y esfuerzo realizado, aunque no alcancen el objetivo tal cual era esperado.
- c. Suelo indicarles que lo dejen sin hacer o no reviso si finalmente está hecho o no, porque hagan lo que hagan ya va a estar fuera de plazo o va a estar mal.

4. Uno de los retos de hoy en día para hacer lo que tenemos pendiente (para alumnos y profesores) es aprovechar los ratos de trabajo concentrados en lo que estamos haciendo (olvidar que existe internet, teléfonos digitales, redes sociales, etc.). Las estrategias que ponemos en marcha para conseguirlo se relacionan con:

- a. Focalización de la atención
- b. Auto-experimentación
- c. Auto-instrucción

Soluciones





Módulo 4.

Etapa de revisión

Ana Bernardo
María Esteban
Tania Pasarín-Lavín
Elena Blanco

Introducción

Auto-Juicio

Autoevaluación

Atribución causal

Auto-Reacción

Satisfacción/Afecto

Inferencias

Resumen

Tareas de Transferencia

Preguntas de Reflexión

Fuentes de Información

Referencias bibliográficas

Bibliografía básica

Bibliografía complementaria



Puedes escuchar
una entrevista sobre
el tema de este
módulo en

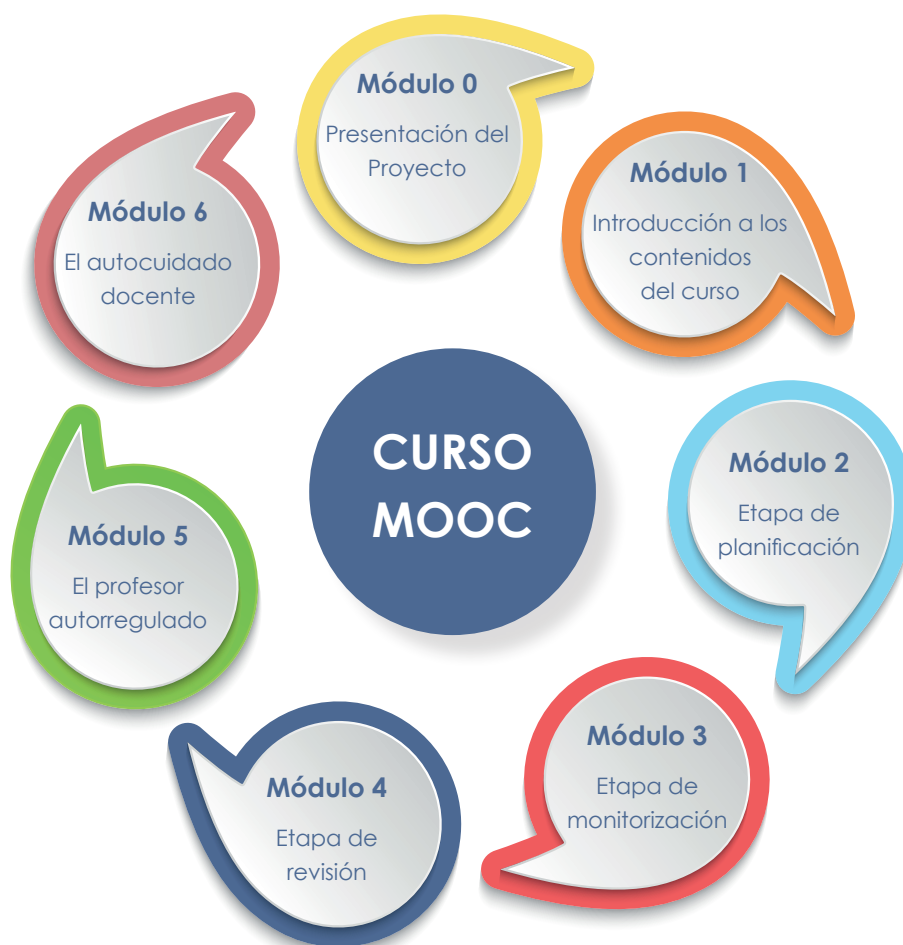


Introducción

En el módulo anterior (módulo 3) se ha abordado la fase 2 del proceso de auto-regulación de Zimermman, es decir, la fase de monitorización, también llamada fase de ejecución. En el presente módulo (módulo 4) nos centraremos en la tercera y última fase del modelo: la fase de revisión, también llamada fase de auto-reflexión o fase de evaluación, dado que se desarrolla una vez concluido el proceso de aprendizaje (Figura 1).

Figura 1

Estructura general del curso



Por su parte, la fase de evaluación –también llamada fase de autorreflexión– es tan necesaria como las fases anteriores. Si planificamos nuestro aprendizaje y lo ejecutamos pero no lo evaluamos, se puede pasar por alto variables que han influido positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje, desperdiciando así una información valiosa.

En este momento, el proceso de aprendizaje –tal y como se entiende tradicionalmente– habrá acabado; sin embargo, desde la perspectiva de Zimmerman se inicia un proceso de aprendizaje sobre el aprendizaje que puede influir en el futuro desarrollo de tareas similares; es la fase de autorreflexión.

Por ejemplo, cuando nos enfrentamos a una oposición es necesario planificar detalladamente su estudio (analizando la tarea y examinando nuestras creencias auto-motivacionales) para después ejecutar el plan trazado al tiempo que aplican estrategias de auto-observación y auto-control, logrando con ello un mejor aprendizaje. Sin embargo, no es hasta la fase de autorreflexión cuando realmente podemos valorar si el trabajo está bien hecho o no, a qué se debe ello, cómo nos hace sentir y hasta qué punto esto nos condiciona para realizar tareas similares en un futuro, influyendo esta evaluación en futuros procesos de aprendizaje (en este caso una nueva convocatoria de oposiciones).

La fase de evaluación, o fase de auto-reflexión, se compone de dos procesos; auto-juicio y auto-reacción. Ambos procesos puede resultar complicados, ya que el alumno puede no ser capaz de separar de forma totalmente objetiva lo que ha aprendido, de los procesos emocionales, motivacionales y metacognitivos que ha desarrollado al mismo tiempo. Estos procesos están muy relacionados con los procesos de auto-observación llevados a cabo en la fase 2 del proceso auto-regulatorio (fase de ejecución).

Auto-Juicio

El proceso de auto-juicio, como su propio nombre indica, permite al alumno evaluar su ejecución; los auto-juicios son evaluaciones de los resultados obtenidos del proceso de aprendizaje y las causas de los mismos. Del proceso de auto-juicio el alumno obtiene una visión general de lo que ha logrado, así como de motivos de su éxito o fracaso.

El proceso de auto-juicio implica el desarrollo de dos subprocesos; autoevaluación y atribuciones causales.

PARA SABER MÁS

Pasek de Pinto, E., & Briceño de Sánchez, R. (2015). Juicios valorativos: elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 460-488.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200019

Autoevaluación

La autoevaluación está muy relacionada con los subprocesos de monitorización aplicados durante la fase de ejecución. La autoevaluación es la valoración que hacen los alumnos sobre el grado de corrección de la versión final de sus trabajos y se basa en los criterios de calidad o estándares previamente fijados por estos y en el grado de perfección que perseguía al hacer el ejercicio (Panadero, 2011).

Es altamente recomendable que el profesor ayude a los alumnos a establecer estos criterios o –al menos- se los haga explícitos, evitando así posteriores malinterpretaciones. Por ejemplo, las aulas de los primeros cursos de Primaria es poco frecuente explicarles a los alumnos cómo van a ser los controles o exámenes, esto dificulta su preparación.

En lo referente a los criterios de calidad de las tareas, vienen influidos por los criterios de evaluación del profesor. En este sentido, resulta útil tener en cuenta la clasificación realizada por Bandura (1986), que establece que los criterios establecidos –tanto por el docente (criterios de evaluación) como por el alumno (criterio de calidad)- pueden ser de tres tipos:

- Criterio objetivo; aquel establecido en base al conocimiento y competencias a adquirir. Un ejemplo de criterio objetivo sería saber hacer sumas con decimales.

- Criterio de dominio o criterio de progreso; haciendo la evaluación comparando los resultados obtenidos con ejecuciones anteriores y valorando la evolución de sí mismo. Un ejemplo de criterio de progreso para un niño que solo suma unidades y decenas, sería hacer sumas de números de tres cifras.
- Criterio de comparación social o criterio normativo; aquel relativo a la discrepancia de rendimiento del alumno respecto al grupo. Un ejemplo de la aplicación de este criterio es darme cuenta de que casi toda la clase sabe hacer sumas con decimales menos yo.

Como ya hemos dicho, los criterios de autoevaluación de los alumnos vienen en parte condicionados por los criterios de evaluación que deseablemente ha explicitado el docente antes de iniciar el ciclo autorregulatorio. Cuando los alumnos desconocen los criterios por los que van a ser evaluados durante la fase de planificación del aprendizaje y han de esperar a obtener el feedback del profesor para poder hacer la autoevaluación de su trabajo, es más probable que haya discrepancias entre las expectativas sobre los resultados y los resultados obtenidos. Es más, si no se da un feedback adecuado y un tiempo suficiente para que el alumno reflexione sobre sus errores, lo más probable es que el alumno no lleve a cabo el subproceso de autoevaluación y pase directamente a hacer una atribución causal, repercutiendo negativamente en futuras tareas de aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

De esta manera, dos alumnos con un rendimiento parecido pueden hacer autoevaluaciones muy diferentes, que traerán implicaciones para el establecimiento de objetivos y nivel de exigencia desarrollados en la fase de planificación de un segundo ciclo de autorregulación: uno de estos alumnos considera su trabajo como correcto, pero se siente decepcionado porque las correcciones del profesor le indican que éste es muy mejorable, lo que le lleva a un sentimiento de insatisfacción porque perseguía hacerlo perfecto. El otro alumno puede considerar su trabajo como excelente, ya que solamente iba a por el aprobado y ha sacado un notable, por lo que se siente altamente satisfecho.

SABÍA QUE

Benjamin Franklin, uno de los pioneros en crear literatura sobre autorregulación decía "No temas los errores. Saborea el fracaso. Continúa avanzando", ya que cada fracaso nos acerca más al acierto.

Los criterios de evaluación empleados por el alumno también influyen sobre las atribuciones causales, tal y como veremos en el siguiente apartado.

Atribución Causal

La atribución causal se refiere a aquellos procesos mentales a través de los que se explica un hecho o una conducta en particular. Por ej., cuando estudiamos para una oposición solemos tener unos temas más flojos que otros. Sin embargo, tal vez hayamos podido sacar una buena puntuación. En este caso la atribución causal más frecuente es que se ha tenido suerte con los temas que han caído en el examen. Así pues, atribuyo mi éxito a la suerte. Si, por el contrario, estudié bien todos los temas, atribuiré mi éxito al esfuerzo.

Hay muchas teorías que clasifican las atribuciones casuales más frecuentes. En nuestro caso, usaremos la de Bernard Weiner (1986a, b).

El tipo de atribuciones que el alumno realiza es determinante para poner en juego su esfuerzo y su compromiso con la tarea [...] unos determinados tipos de atribuciones repercuten más positivamente sobre el deseo de tener éxito en las tareas escolares (motivación de logro). (Valenzuela, 2007, p 284).

Según la teoría de Weiner, las atribuciones causales pueden clasificarse en base a tres dimensiones: locus de control, estabilidad y controlabilidad:

- Locus de control: relativo al grado en que la persona se responsabiliza de los resultados (locus de control interno) o los atribuye a causas ajenas a él (la dificultad de la tarea, la suerte, etc. locus de control externo).
- Estabilidad: relativo a las posibilidades de cambiar aquello que causa el éxito o el fracaso (por ejemplo., estudiar más, prestar más atención en clase, la inteligencia, etc.)

ALGO PARA VER

Teorías de la atribución causal

https://www.youtube.com/watch?v=XJ9uD_Zq_Qo

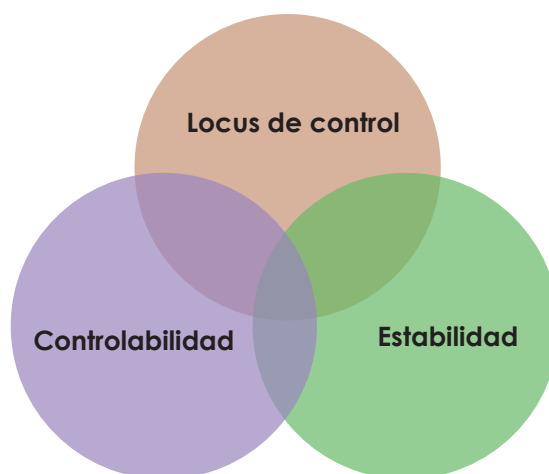
NOTA

Desde la psicología se entiende la motivación de logro como un constructo del que se han dado muchas definiciones pero, fundamentalmente, es el tipo de impulso que tiene la persona a la hora de conseguir algo; su importancia reside en su potencia explicativa y predictiva de las conductas humanas en diversos contextos.

- Controlabilidad, hace referencia al grado en que las atribuciones son controlables por el individuo o no (por ej. las atribuciones causales al esfuerzo son más controlables que aquellas relativas a la suerte).

Figura 2

Dimensiones de las atribuciones causales según Weiner



Así, si aplicamos esta triple clasificación a las principales atribuciones causales que hacen nuestros alumnos, obtenemos ejemplos como los siguientes; un alumno que suspende un examen y cree que es debido a ser menos inteligente que los demás estaría aplicando un locus de control interno, sobre una característica estable (difícil de cambiar a pesar de los esfuerzos) y, consecuentemente, no controlable por el alumno; también podría darse el caso de un alumno que no se considere tan inteligente pero que se esfuerce mucho, teniendo en este caso un locus de control interno, de carácter inestable (pues el alumno puede variar la cantidad de esfuerzo dedicado a cada cosa) y, por tanto, controlable por el mismo.

Estas atribuciones causales conducen a una serie de pensamientos que condicionan los futuros procesos de aprendizaje y así, cuando un alumno atribuye su éxito al esfuerzo queda más predispuesto a esforzarse en la próxima tarea en mayor medida que aquel que explica su fracaso a través de la dificultad de la tarea.

Diversas investigaciones han encontrado que todas estas atribuciones tienen influencia en el desarrollo de futuros aprendizajes independientemente

del campo, la edad o el sexo del aprendiz. Consecuentemente es recomendable entrenar a los niños en éste tipo de evaluaciones causales, ayudándole a ser más objetivos en ellas.

Si bien es cierto que la investigación constata que hay algunas diferencias en función del sexo en lo relativo a las atribuciones más frecuentes, éstas dependen en mayor medida de los ambientes de aprendizaje que creemos. Esto es porque es posible entrenar a los alumnos a hacer procesos de autoevaluación y atribuciones causales más realistas.

Es necesario subrayar que “las atribuciones, al ser explicaciones de los éxitos y los fracasos, activan emociones que afectan a las expectativas e influyen en la motivación para futuras ejecuciones de la tarea” (Panadero et al., 2014, p. 458)

Auto-Reacción

Concluido el proceso de auto-juicio, que ha permitido al alumno evaluar su ejecución y dar una explicación sobre las causas de la misma, se inicia otro proceso: el proceso de auto-reacción. Este proceso será una especie de evaluación emocional y cognitiva de esos juicios. La calidad de la auto-reacción dependerá de la sensibilidad de los auto-juicios desarrollados.

La auto-reacción comprende dos subprocesos: evaluación de la satisfacción/afecto y las inferencias.

Satisfacción/Afecto

La autosatisfacción se define como la reacción cognitiva y afectiva de los auto-juicios. Por ejemplo, si hemos preparado la oposición por primera vez siguiendo las fases del proceso auto-regulatorio y cumpliendo con el plan establecido, es probable que quedemos entre los primeros de la lista de interinos, lo que produce que se dé una autoevaluación positiva y pensemos que todas esas horas de trabajo han dado su fruto (atribución causal: esfuerzo). Esto genera una serie de pensamientos y sentimientos como reacción a la auto-evaluación anterior y a las atribuciones causales, pudiendo llegar a sentirnos muy satisfechos con el proceso y los resultados y estando animados

a repetir el proceso en el futuro. Es más, podemos sentirnos tan satisfechos con el proceso de aprendizaje y los resultados que nuestra motivación para realizar tareas similares sea muy grande, o podemos sentirnos tan insatisfechos que tratemos de evitar –en la medida de lo posible- realizar tareas similares, como se verá más adelante.

La búsqueda de satisfacción y afecto es característica en algunos estudiantes. En el proceso auto-regulatorio resulta muy conveniente que sean positivos: multitud de investigaciones ponen de relieve la influencia de las emociones en presentes y futuros procesos de aprendizaje. Así, el aumento de satisfacción personal en aprender incrementa la motivación; por otro lado, el descenso de satisfacción personal en la tarea mina los esfuerzos por aprender (Schunk, 2001).

La satisfacción académica es una variable que ha sido ampliamente estudiada desde distintos campos y en diferentes contextos, siendo frecuentemente asociada al rendimiento académico. Se da una relación de doble causalidad entre el grado de satisfacción académica y el rendimiento obtenido en las diferentes asignaturas. A mayor satisfacción mayor rendimiento y viceversa. Ambas variables se retroalimentan.

La satisfacción académica no se refiere exclusivamente a los resultados obtenidos, sino a estos en relación con otras variables del proceso de aprendizaje vistas en el módulo de Planificación; objetivos de aprendizaje, planificación estratégica, autoeficacia, expectativas de resultados, valor de la tarea, interés y orientación a metas.

Por ejemplo, un alumno puede ejecutar el proceso de auto-juicio y obtener una auto-evaluación positiva, pues es consciente de que domina los contenidos, atribuyendo esto al esfuerzo empleado. A continuación, según el modelo de Zimmerman, ha de llevar a cabo un proceso de auto-reacción en el que la satisfacción no es alta (porque los contenidos no tenían interés y porque el alumno estaba orientado a la meta de aprobar la asignatura y no tanto de aprender sobre ella). Para finalizar, sentirse satisfecho puede llevar al estudiante a elaborar inferencias sobre futuros procesos de aprendizaje.

PARA SABER MÁS

Sánchez, A. M. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15-25.

NOTA

Recuerde cómo se sintió tras conocer los resultados en la última convocatoria de oposición a la que se haya enfrentado.

Inferencias

Según la R.A.E. una inferencia es la acción y efecto de inferir. Inferir, por su parte, significa “deducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa”. Más concretamente podemos definir las inferencias como conclusiones extraídas de algo que no ha sido anteriormente explicitado. El ser humano realiza inferencias constantemente y así si alguien nos dice “Ana ya ha salido del hospital” inferimos que ha estado ingresada por algún tiempo y que Ana está enferma (información que nos era desconocida hasta el momento).

A pesar de que el ser humano realiza inferencias de manera constante, generalmente nadie nos ha enseñado a elaborarlas y estas pueden tornarse en nuestra contra. Por ejemplo, cuando un alumno estudia y –a pesar de ello- suspende los exámenes, el alumno puede inferir que nunca será capaz de sacar la asignatura adelante.

Inferir implica aventurar un nuevo conocimiento en base a un contexto conocido. Las inferencias pueden ser adaptativas (cuando resultan en el afrontamiento de tareas) o defensivas (cuando resultan en la evitación de tareas).

En el modelo de Zimmerman, el subproceso de inferencias se refiere a unas inferencias concretas: inferencias sobre futuras tareas de aprendizaje similares. De esta manera, si la inferencia es adaptativa, el estudiante no tendrá problemas para volver a enfrentarse a la tarea o a otras tareas similares, mientras que, si es defensiva, se tratará de evitar este tipo de tareas para evitar otro fracaso. Siguiendo con el ejemplo de la oposición, dentro de este proceso de auto-reflexión, en el primer sub-proceso (autoevaluación) evaluaremos nuestro desempeño, teniendo en cuenta los estándares que nos habíamos marcado y, hecho esto, pasaríamos a realizar una atribución causal de esa autoevaluación; ¿son nuestros resultados debidos a una falta de preparación/ originalidad/ dedicación, etc.? Terminado el proceso de auto-juicio pasaríamos al proceso de auto-reacción, determinando en primer lugar en qué grado estamos satisfechos

ALGO PARA VER

Inferencias de la vida cotidiana
<https://www.youtube.com/watch?v=KsEk7nLoe54>

NOTA

Recuerde cuando hizo su primera oposición. Primero evaluaría su trabajo como bueno (si es que obtuvo buena nota), para después atribuir estos resultados a su preparación, para terminar sintiéndose de una determinada manera e infiriendo que es capaz de repetir el proceso en un futuro.

con los resultados desde diversos puntos de vista y emitiendo inferencias sobre todo el proceso, generando con ellas voluntad para repetir tareas similares o para evitarlas, según el caso.

Las inferencias sobre los procesos de aprendizaje son de vital importancia, pues condicionan en gran medida al sujeto, siendo especialmente peligrosas las inferencias auto-incapacitantes; sentirse impotente ante los resultados, procrastinar, evitar la tarea, falta de compromiso y apatía son las más frecuentes. Por el contrario, las inferencias adaptativas nos llevan a desarrollar desde una perspectiva más positiva tareas similares, por ejemplo, pensar que se le da bien una determinada materia, creer tener dominadas las técnicas de estudio para obtener buenos resultados o pensar que se ha planificado muy bien el estudio para haber logrado tales resultados son ejemplos de inferencias adaptativas.

Resumen

La fase de evaluación, también llamada fase de auto-reflexión comprende dos procesos: por un lado los auto juicios y por otro las auto-reacciones. Los auto-juicios son evaluaciones de los resultados obtenidos del proceso de aprendizaje y de las causas de los mismos. Las auto-reacciones tienen que ver con las emociones generadas concluido el proceso de aprendizaje, así como los pronósticos sobre el éxito en futuras tareas similares.

Por último en este módulo, recordar que el proceso de autorregulación es cíclico y que en la fase de planificación se desarrollan procesos relativos a las creencias auto-motivacionales que se verán afectadas por los resultados de esta tercera fase de evaluación.

Tareas de Transferencia

1. Póngase en el lugar de los alumnos que mejor y peor nota han obtenido en la última evaluación. Describa cómo cree que sería su fase de auto-reflexión.
2. Diseñe una ficha de apoyo a la fase de auto-reflexión para sus alumnos. Puede incluir preguntas sobre cada proceso. Ejemplo de ficha de apoyo.

Reflexiona sobre lo que ha pasado y responde a las preguntas:

1. Auto-juicio	2. Auto-reacción
<p>1.1 Autoevaluación</p> <p>¿Hasta qué punto está bien hecha la tarea/el trabajo/el examen?</p> <p>Desde tu punto de vista ¿la nota/feedback que te ha dado tu profesor se ajustaba a lo que esperabas?</p>	<p>2.1 Satisfacción/afecto</p> <p>¿Estás satisfecho con el resultado de tus esfuerzos?</p> <p>¿Estas satisfecho con la evaluación recibida?</p> <p>¿Cómo te sientes respecto a ello?</p>
<p>1.2 Atribución causal</p> <p>¿Qué explicación le das a esta nota? ¿has estudiado mucho? ¿se te da bien? ¿te han ayudado? ¿has tenido suerte?</p>	<p>2.2 Inferencia</p> <p>¿Te gustaría repetir con una actividad parecida?</p> <p>¿Crees que si hicieras una actividad parecida se te daría bien o mal?</p>

3. Lleve a cabo un grupo de discusión con sus alumnos o con compañeros del trabajo sobre los contenidos de este módulo. Explíquese los primero y abra después el debate o la lluvia de ideas. Puede elaborar un guion con preguntas que ayude en el proceso.

Ejemplo de preguntas para el profesorado:

- ¿Creen que dedicar tiempo a reflexionar sobre cómo ha ido el proceso aprendizaje es útil o más bien una pérdida de tiempo, pues hay que quedarse con los resultados finales?
- Recuerden la última nota académica que obtuvieron ¿a qué la atribuyeron?
- ¿Quedaron satisfechos? ¿porqué?

Ejemplo de preguntas para el alumnado sobre el último examen que han tenido:

- ¿Estáis contentos con la nota que os ha puesto el profesor? ¿Porqué?
- ¿Por qué creéis que habéis obtenido esa nota?
- ¿Creéis que en el siguiente examen lo haréis mejor, peor o igual?

Preguntas de Reflexión

¿Reflexiono tras mis procesos de aprendizaje?

¿Evalúo y reflexiono tras dar una clase?

¿Alguna vez ha atribuido el éxito de una actividad a la suerte?

¿Alguna vez se ha sentido insatisfecho, a pesar de obtener buenos resultados en una actividad?

¿Alguna vez ha generado una inferencia evitativa? ¿Sobre qué temas hace este tipo de inferencias habitualmente?

Fuentes de Información

Referencias Bibliográficas

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Panadero, E. (2011). Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 450-462.
- Pasek de Pinto, E., & Briceño de Sánchez, R. (2015). Juicios valorativos: elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 460-488.
- Pérez-García, M. A., Oropesa Ruiz, N. F., & Casino García, A. M. (2022). Atribuciones causales en alumnos con niveles diferentes de estrés en el contexto académico. *Revista de Psicología, Educação e Cultura*, 26(2), 73-88.
- Sánchez, A. M. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15-25.
- Valenzuela, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica?. *Educere*, 11(37), 283-287.
- Weiner, B. (1986a). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. SpringerVerlag.
- Weiner, B. (1986b). Attribution, Emotion and Action. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and Cognition. Foundations of Social Behavior* (pp. 281-312). Guilford Press

Bibliografía Básica

- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pianda, J. A., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139–146.
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462.

Bibliografía Complementaria

- Ronqui, V., Sánchez, M. F., y Trías, D. (2021). La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos de investigación Educativa*, 12(2), 5–22.
- Pascual-Arias, C., y García-Sanz, E. (2022). Aprendizaje colaborativo y Autorregulación: resultados de su desarrollo en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria. *TRIM. Tordesillas, Revista de Investigación Multidisciplinar*, (22-23), 29–45.

EVALÚA LO APRENDIDO

1. ¿La fase de auto-reflexión comprende dos procesos ¿cuáles son?
 - a. Auto-evaluación y monitoreo.
 - b. Auto-juicios y auto-reacción
 - c. Auto-evaluación y atribuciones causales.

2. ¿A qué se refiere el sub-proceso autoevaluación?
 - a. A la reacción que tiene el alumno ante la evaluación hecha por el profesor.
 - b. A que el alumno evalúe sus sentimientos.
 - c. A que el alumno evalúe la calidad de la tarea/ trabajo/examen desarrollado.

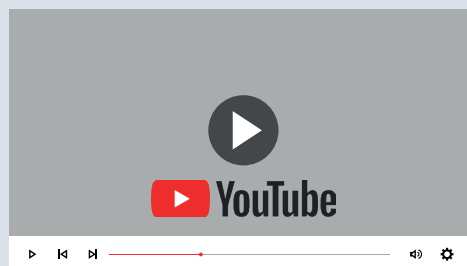
3. Según Weiner ¿qué dimensiones tienen las atribuciones causales?
 - a. Control, estabilidad y controlabilidad.
 - b. Control, capacidad y esfuerzo.
 - c. Estabilidad, esfuerzo y controlabilidad.

4. ¿A qué se refiere el subproceso de satisfacción/afecto?
 - a. A la relación profesor-alumno.
 - b. A la satisfacción del alumno sobre los resultados obtenidos.
 - c. Al grado en que la asignatura/tema le resulta atractivo al alumno.

5. Según Zimmerman ¿a qué se refiere el subproceso de inferencia?
 - a. A inferencias sobre los contenidos a estudiar.
 - b. A la predisposición que tiene el alumno a mejorar o empeorar su concepto de autoeficacia en base a los resultados obtenidos.
 - c. A la predisposición que tendrá el alumno para realizar tareas similares.

APLICA LO APRENDIDO

Observa este vídeo que utilizamos como ejemplo para ayudarte a reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos. Intenta visualizarlo teniendo en cuenta la fase/el proceso de autorregulación del aprendizaje trabajado en este módulo. Cuando termines, responde a las preguntas de reflexión que se te dejan a continuación del vídeo.



En el vídeo podemos ubicarnos en la fase de evaluación- supervisión de los resultados alcanzados cuando hacemos algo, es decir, reflexionar sobre si se han alcanzado los objetivos que perseguíamos, si las estrategias que usamos fueron las adecuadas, cómo nos sentimos tras haber terminado la tarea, etc.

1. ¿Qué tipo de juicio personal te parece que pone en marcha Hooked en función de cómo reacciona a lo largo del vídeo?

- a. Atribuye su éxito/fracaso a la elección de sus estrategias.
- b. Atribuye su éxito/fracaso a la actuación de los humanos.
- c. No se observan en el vídeo atribuciones causales del éxito o fracaso.

2. Hooked mantiene la voluntad y sigue intentado realizar la actividad cada vez que no obtiene el resultado esperado. ¿Qué tipo de auto-reacción refleja esto?

- a. Inferencia defensiva.
- b. Inferencia adaptativa.
- c. Ninguna.

3. Hooked, al final, llega a una solución que aparentemente resolvía su problema, sin embargo, no ha tenido el efecto esperado y ahora tiene que empezar de nuevo. ¿Qué sueles hacer tú, como profesor/a, cuando te encuentras en una situación similar a la de Hooked? ¿Cómo sueles reaccionar cuando esto sucede?

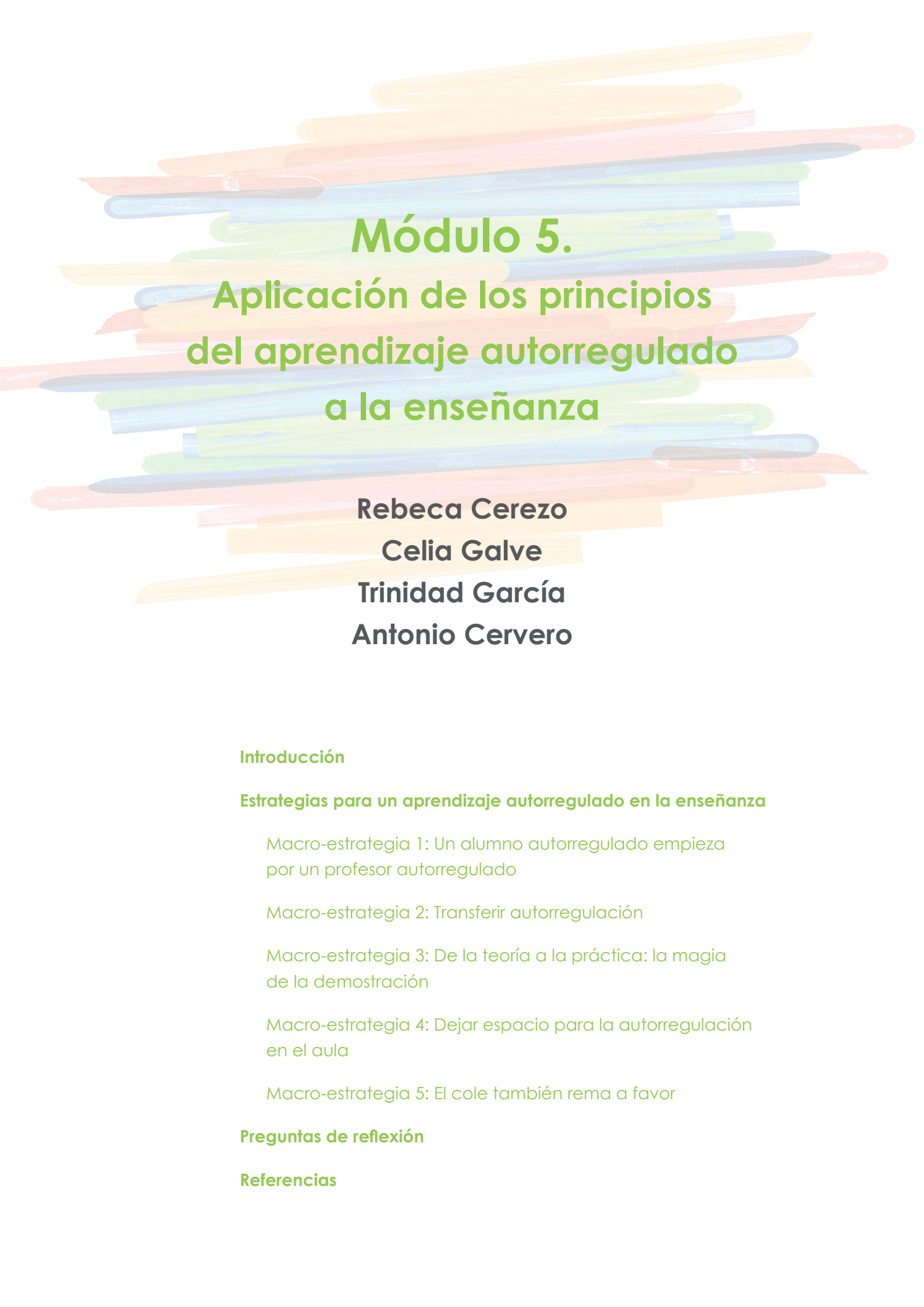
- a. Reviso todo el proceso y busco opciones alternativas, quedándome con lo que funcionó previamente e intentando modificar o descartar lo que no.
- b. Abandono la tarea y busco otra diferente, aunque implique empezar de cero.
- c. Abandono la tarea y ya no lo intento más.

4. ¿Qué tipo de auto-reacción, según el modelo de SRL de Zimmerman suelen mostrar la mayoría de tus alumnos ante un resultado inesperado o negativo?

- a. La mayoría muestran inferencias adaptativas.
- b. La mayoría muestran inferencias defensivas.
- c. No suelen mostrar inferencias.

Soluciones





Módulo 5.

Aplicación de los principios del aprendizaje autorregulado a la enseñanza

Rebeca Cerezo
Celia Galve
Trinidad García
Antonio Cervero

Introducción

Estrategias para un aprendizaje autorregulado en la enseñanza

Macro-estrategia 1: Un alumno autorregulado empieza por un profesor autorregulado

Macro-estrategia 2: Transferir autorregulación

Macro-estrategia 3: De la teoría a la práctica: la magia de la demostración

Macro-estrategia 4: Dejar espacio para la autorregulación en el aula

Macro-estrategia 5: El cole también rema a favor

Preguntas de reflexión

Referencias



Puedes escuchar
una entrevista sobre
el tema de este
módulo en



Introducción

Llegamos al Módulo 5, y si bien estamos cerca de concluir los contenidos del curso, seguramente no sea un final, sino el principio de tu experiencia como agente autorregulador.

En el primer módulo hacíamos un abordaje genérico sobre el proceso de autorregulación a través del Modelo del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (2000, 2002), para después, en los subsiguientes módulos, meternos de lleno en las diferentes fases del proceso: la etapa de *planificación* en el Módulo 2, donde se hacía hincapié en pensar antes de realizar una tarea o, dicho de otro modo, en establecer unas metas claras de aprendizaje y planificar lo que hay que hacer para alcanzarlas; la etapa de *ejecución*, en el Módulo 3, donde se profundizaba en la importancia de pensar durante la realización de la tarea; y finalmente, la fase de *auto-reflexión* (o de evaluación), en el Módulo 4, consistente en pensar después de la realización de la tarea cómo se ha realizado la misma.

Una vez que hemos adquirido esos conocimientos, incluso los hemos puesto en práctica a través de las estrategias sugeridas, vamos a hablar de la aplicación de los principios de la autorregulación a la enseñanza.

En el Módulo 5, vamos a tratar de prepararnos para adoptar una actitud estratégica como profesores con la que podamos regular nuestras acciones docentes y promover un proceso, no solo de aprendizaje, sino también de enseñanza, autorregulado (Figura 1).

Figura 1

Estructura general del curso



Los Módulos que nos preceden han tratado de ser una guía teórica y práctica a través del proyecto de autorregulación, por eso, en cada uno de ellos, contamos con diferentes estrategias docentes que permiten poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje autorregulado en nuestras clases y varias tareas de transferencia que pueden servir para dar nuestros primeros pasos en clase y adquirir las habilidades necesarias para ser profesores autónomos que creen nuevas y mejores oportunidades de autorregulación para sus alumnos.

Este quinto módulo no solo nos invita a reflexionar, sino que también nos propone ejemplos y aporta herramientas, como los anteriores, pero ya centrado en el papel del profesor como agente co-regulador de sus alumnos. Queremos que sea una guía útil para que todos los docentes de primaria puedan facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje autorregulado teniendo en cuenta el contexto de sus centros y las particularidades concretas de su alumnado. ¡Vamos allá!

Estrategias para un aprendizaje autorregulado en la enseñanza

“Un alumno autorregulado empieza por un maestro autorregulado” En palabras de Zimmerman, los profesores son agentes de autorregulación, y para ello, antes de agentes, deben ser aprendices autorregulados.

Para ello, los principios, las habilidades y las estrategias que se plantean en los módulos previos para fomentar la autorregulación en los alumnos son perfectamente válidas para convertirnos en profesores autorregulados. Es necesario planificar, monitorizar y evaluar nuestras sesiones de clase, nuestras pruebas de evaluación, los ejercicios que sugerimos a los alumnos, las actividades que llevamos a cabo en clase, etc.

Para concretar el procedimiento, vamos a ofrecer al docente un total de cuatro macroestrategias basadas en diferentes estudios de Zimmerman, Winne, Hadwin, Greene, Azevedo, Dunlosky y Whitebread, entre otros (Greene y Azevedo, 2007; Thiede y Dunlosky, 1999; Whitebrea y Neale, 2020; Zimmerman, 2002); cuyos trabajos originales puedes encontrar en las secciones “Para saber más” y en las Referencias.

PARA SABER MÁS

Karlen, Y., Hirt, C. N., Jud, J., Rosenthal, A., & Eberli, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104055.

Macro-estrategia 1. Un alumno autorregulado empieza por un profe autorregulado

En el centro del proceso de autorregulación se encuentra la metacognición. Este término, cada vez más conocido entre el profesorado, y que podríamos resumir en «pensar en pensar», puede ayudar al profesorado a mejorar la autorregulación del alumnado. Al mismo tiempo, varios estudios han demostrado que el aprendizaje autorregulado, y en particular la metacognición, tiene un impacto significativo en el rendimiento académico del alumnado, incluso más allá de lo previsto.

Tanto la metacognición como la autorregulación no consisten en un proceso puntual de pasos separados, aunque “sobre el papel” lo hayamos presentado así, sino de un ciclo continuo. A medida que se progresa en cualquier tarea docente aplicando las habilidades de autorregulación, se actualiza el conocimiento metacognitivo de uno mismo, de las estrategias y de las tareas, de las habilidades, del conocimiento sobre la materia...

PARA SABER MÁS

Aquí puedes escuchar una interesante charla TED sobre metacognición y porqué es importante en nuestras vidas, a la que puedes incluir subtítulos en español: <https://www.youtube.com/watch?v=h68bS4c4kw0>

Al igual que trataremos de modelar y entrenar en nuestros alumnos, los profesores, cuando nos enfrentamos a cualquier tarea, de mayor o menor envergadura (programar una clase, diseñar un examen, explicar un concepto, resolver una duda, mandar tareas para casa, etc.), deberíamos de hacer un esfuerzo metacognitivo para tres cuestiones clave:

Conocer nuestras propias capacidades y actitudes (conocimiento de nosotros mismos como aprendices).

Qué estrategias son eficaces y tenemos a nuestra disposición (conocimiento de estrategias).

El tipo de actividad en concreto (conocimiento de la tarea).

Si empezamos con este conocimiento y a continuación lo aplicamos y adaptamos, estaremos poniendo en marcha lo que se conoce como *regulación metacognitiva*. Se trata de planificar cómo realizar una tarea, trabajar en ella mientras se supervisa la estrategia para comprobar el progreso y, posteriormente, evaluar los resultados generales.

El profesorado debería tener en cuenta su propia *regulación metacognitiva* para establecer las tareas de aprendizaje y ayudar al alumnado a completarlas. En un profesor/aprendiz con experiencia, estos procesos son inconscientes y automáticos, sin embargo, es necesario explicitarlos para el resto del alumnado. La metacognición puede resultar compleja y sutil. Está omnipresente en el aula, pero **a menos que el profesorado conozca las demandas metacognitivas de sus tareas en profundidad, se pueden desaprovechar oportunidades de desarrollar el conocimiento y las habilidades del alumnado.**

Algunos estudiantes pasarán por este proceso de pensamiento, en mayor o menor medida, cuando intenten resolver un problema o llevar a cabo una tarea en el aula. Los estudiantes más estratégicos habrán desarrollado un repertorio de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas, y podrán usarlas y aplicarlas de manera eficaz y oportuna. Se autorregularán y encontrarán modos de motivarse cuando se queden atascados. Con el tiempo, esto puede aumentar su motivación y emprender nuevas tareas y desafíos de forma autónoma; el escenario perfecto. Sin embargo, muchos otros, necesitan un modelo y una instrucción directa para poner en marcha las habilidades de autorregulación. Necesitan que la co-regulación preceda a la autorregulación y **esa co-regulación comienza por un modelo de autorregulación, por un profesor autorregulado**. Y al igual que otros aspectos del conocimiento, el grado en que las habilidades se adquieren depende en parte de las oportunidades que se le ofrece al alumnado para desarrollarlas dentro del aula.

Por tanto, no lo olvides, como profesor, como modelo de autorregulación, **sé el cambio que quieres ver**.

PARA SABER MÁS

CO-regulando a través de la voz. Aquí puedes ver a una profesora co-regulando a sus alumnos y alumnos mientras autorregula su voz. No hace falta que la entiendas, solo que la escuches (; <https://www.youtube.com/watch?v=pCv0G4JEuJY>)

Macro-estrategia 2: Transferir autorregulación

Si bien todos los niños y niñas desarrollan de algún modo la autorregulación y la seguirán desarrollando durante su ciclo vital, el grado en que esto sucede difiere considerablemente en edades tempranas y va equiparándose a medida que llegamos a la adultez, donde aún observamos amplias diferencias. Muchos adultos, y la mayoría de niños, no desarrollan de forma espontánea las estrategias de autorregulación que les resultarían útiles, por tanto, se hace necesaria una enseñanza explícita de estrategias autoregulatorias básicas como las que este curso te ha presentado.

Sin embargo, hay que tener muy presente que la enseñanza explícita no se refiere a “explicar” o “describir”; probablemente una estrategia no se adquiera mandando que se la estudien o practiquen en casa. La enseñanza de estrategias de autorregulación es más una transmisión que una enseñanza,

y debemos de entenderla en el plano teórico, pero sobre todo práctico, como estrategias que son. La enseñanza de estrategias de autorregulación incluye todas las actividades que un profesor organiza para lograr el aprendizaje de su alumnado y para ello, conviene tener en cuenta cuatro aspectos:

1. Si bien los conceptos de planificar, supervisar y evaluar se pueden y deben presentar de forma teórica y genérica, las estrategias se transfieren a través de tareas y contenidos específicos y, por tanto, se enseñan mejor de manera aplicada. Ahora bien, el marco autorregulatorio de planificar-supervisar-evaluar debe ser interiorizado como macro-estrategia para poder transferirlo a cualquier tarea. Un modo de presentarlo que resulta muy intuitivo para profesores y alumnos es través de los conceptos de **pensar ANTES – pensar DURANTE – pensar DESPUÉS**:

Pensar ANTES: animar al alumnado a pensar en el objetivo de su aprendizaje, bien establecido por el profesorado en fases iniciales, o por ellos mismos, y considerar cómo abordarán la tarea. Esto incluye asegurarse de que entienden el objetivo, activan el conocimiento previo relevante sobre la tarea, seleccionan las estrategias apropiadas y se plantean a qué dedicarán más y menos esfuerzos.

Pensar DURANTE: al llevar a cabo la tarea de aprendizaje, hacer hincapié en la necesidad de que el alumnado evalúe el progreso que está haciendo. Se recomienda hacer actividades de autoevaluación y autopreguntas, que son necesarias para monitorizar el aprendizaje y realizar cambios en las estrategias seleccionadas.

Pensar DESPUÉS: valorar el resultado de su plan y su implementación, sin olvidar cómo se han sentido y se sienten con su modo de proceder. No olvidéis que seguimos implicando la metacognición, por tanto, convendría evaluar cómo se sienten, no tanto con el resultado, sino con el proceso de aprendizaje.

2. **En función de las asignaturas, las edades y los contenidos**, se pueden aplicar varios pasos, empezando por la activación de los conocimientos previos, pasando por la práctica autónoma y acabando en la reflexión estructurada. Por ejemplo, durante una clase, el alumnado debe decidir cuánto esfuerzo dedica a escuchar la explicación del docente sobre un tema nuevo (planificar) y, mientras escucha, puede preguntarse si entiende al docente (monitorizar) y qué hacer en caso negativo (plantear una buena pregunta y evaluar si ahora ha entendido bien la explicación y está preparado para avanzar).

3. El profesorado debe enseñar estas habilidades de forma explícita, mostrando al alumnado ejemplos aplicados de los aspectos que debería tener en cuenta en cada etapa de una tarea de aprendizaje. Por ejemplo, una actividad habitual durante el ciclo de primaria es dibujar o realizar una representación visual de algún concepto. **La enseñanza aplicada de la estrategia de autorregulación incluye preguntas eficaces** que puede plantear el profesor mientras muestra cómo se hace el dibujo y contribuyen al desarrollo de la reflexión metacognitiva. Por ejemplo:

Preguntarse ANTES:

¿Qué recursos necesito para hacer este dibujo? ¿He hecho un dibujo de algo parecido antes? ¿Me salió bien?

¿Qué he aprendido de los ejemplos que ha puesto el profe?

¿Por dónde empiezo y qué perspectiva utilizaré? ¿Necesito líneas de guía para hacer un dibujo proporcionado?

¿Lo haré a lápiz o a boli? ¿Tengo una goma a mano?

Preguntarse DURANTE:

¿Lo estoy haciendo bien?

¿Necesito alguna técnica diferente para mejorar mi dibujo?

¿Necesito papel rayado para tomar referencias?

¿Me resulta complicado?

¿Hay algo que deba dejar de hacer o cambiar para mejorar mi dibujo?

Preguntarse DESPUÉS:

¿Cómo me ha salido?

¿Ha funcionado mi estrategia con las líneas de guía? ¿He elegido la perspectiva adecuada?

¿Cómo podría mejorar mi próximo dibujo? ¿Mi dibujo es útil para el objetivo que tenía dibujar?

¿Estoy contento con el resultado?

4. Por último, nunca pierdas de vista que, aunque este marco de trabajo puede parecer engorroso y necesario solamente para tareas complicadas dirigidas a alumnado de mayor edad, **las habilidades subyacentes son importantes para la mayoría de las decisiones de aprendizaje que toma cada alumno, en cualquier momento y a cualquier edad.**

Macro-estrategia 3. De la teoría la práctica: la magia de la demostración

Un chef enseña a un aprendiz de cocina permitiéndole trabajar junto a él para que observe de cerca sus trucos y técnicas, es decir, mostrándole su oficio. El profesorado, independientemente de la asignatura, debería ser el maestro artesano autorregulador que revela sus habilidades y conocimientos expertos sobre la materia a su alumnado aprendiz.

Todos los docentes utilizan la demostración en mayor o menor medida. El profesorado puede mostrar su pensamiento mientras realiza una tarea para revelar las reflexiones que haría un estudiante eficaz. En la macro-estrategia previa, la número 2, vimos el ejemplo de un profesor que plantea preguntas sobre cómo pensar antes, durante y después de hacer un dibujo. Era un ejemplo de cómo el profesorado induce a poner en marcha las estrategias, pero, adicionalmente, el profesorado puede describir su pensamiento sobre su conocimiento. Por ejemplo, imagina que intentas enseñar al alumno higiene postural o cómo estar sentado durante largos periodos de tiempo de forma segura. Un profesor puede explicar las posturas y movimientos a la vez que los demuestra:

“No quiero hacerme lastimarme las cervicales. Así que, en primer lugar, para proteger el cuello, tengo que meter ligeramente la barbilla hacia el pecho, de este modo. Cuando paso largos periodos sentado, recuerdo que debo hacer descansos cada 30-40´y estirar mis músculos, por ejemplo así. Puedo hacerlo sentado con la parte superior del tronco (demostración de cómo se haría) o levantándome y caminando uno o dos minutos. Es importante cuidar también la espalda y no adoptar una postura encorvada, en su lugar, la espalda debe quedar apoyada sobre el respaldo de la silla, con especial atención a la zona lumbar. Mirad cómo la hago, observad como queda alineada espalda y hombros. Además, los brazos deben permanecer

en paralelo al suelo, formando un ángulo de unos 90° grados con los codos, algo así (demostración). Veamos si lo hemos entendido, ¿quién recuerda lo primero que he hecho para proteger el cuello?”

Esta demostración solo es efectiva si el alumnado tiene acceso a conocimiento relevante (en este ejemplo, si son niños y niñas muy pequeños, quizá ni siquiera sepan qué es sentarse con una postura correcta, de modo que la profesora podría hacer una demostración primero sin explicarla). También **resulta más eficaz cuando el alumnado se interesa por la tarea que se está mostrando y tiene la oportunidad de practicarla inmediatamente después de la demostración**. No lo olvidéis la inmediatez, importa.

Lo cierto es que este tipo de demostraciones narradas y eminentemente metacognitivas no son muy frecuentes, y cuando se llevan a cabo, raramente se planifican, sino que salen de forma natural, pero eso pone en riesgo que las indicaciones importantes se mantengan implícitas, lo que resulta ineficaz para la transmisión de las estrategias, sobre todo en el alumnado con menos experiencia. **Para pasar de principiantes a expertos, el alumnado debe saber cómo piensa y actúa un cocinero, un escritor, un atleta, un artista, un músico o un científico experto**. Tenemos que explicar estos procesos, en su mayoría implícitos a nuestro alumnado aprendiz, y si es a través de demostraciones metacognitivas, mejor.

Finalmente, cabe señalar que existen ciertas evidencias relacionadas con la metacognición que indican que estos andamiajes no deberían ser demasiado específicos, ya que podrían limitar la auto-reflexión. Esto quiere decir que, **se requiere cierta dificultad deliberada para que el alumnado tenga lagunas en las que deba pensar por sí mismo** y supervisar su aprendizaje con una autonomía cada vez mayor.

El proceso de demostración implica que el profesorado vaya haciendo cambios graduales en el apoyo que brinda al alumnado. Al principio, el andamiaje es necesario, como la demostración directa y el apoyo del profesorado, pero **a medida que la práctica guiada avanza hacia la práctica autónoma, las aportaciones del profesorado cambiarán y la supervisión e intervención se realizarán cuando sean estrictamente necesarias**. La práctica y el trabajo autónomo ayudan a desarrollar la autorregulación, con el tiempo, esa autorregulación se vuelve un hábito y actúa como un andamiaje interno que promueve el aprendizaje futuro. A modo de guía, podemos tomar,

para ilustrarlo, el **modelo de siete pasos para la enseñanza de estrategias de autorregulación**:

1. Activación del conocimiento previo
2. Enseñanza explícita de la estrategia
3. Demostración de la estrategia aprendida
4. Memorización de la estrategia
5. Práctica guiada
6. Práctica autónoma
7. Reflexión estructurada

PARA SABER MÁS:

Sobre este modelo puedes consultar la fuente original: Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., y Olinghouse, N. (2012) «Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers»: A practice guide (NCEE 2012- 4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/ Docs/PracticeGuide/writing_pg_062612.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/writing_pg_062612.pdf)

Así pues, al igual que se puede empezar mostrando cómo sentarse adecuadamente en la silla durante una tutoría, se puede implementar la demostración en una clase de Matemáticas, utilizando un ejemplo resuelto como modelo de problema en concreto. Por ejemplo, inicialmente, el profesor comparte un ejemplo ya desarrollado y completado de cómo se suman las fracciones y luego analiza con más detalle los pasos necesarios para encontrar la solución. Después de la demostración paso por paso, el profesor retira de modo gradual el andamiaje para conseguir que el alumnado haga una ecuación parcialmente completada.

PARA SABER MÁS

CO-regulación en 5 minutos: <https://www.youtube.com/watch?v=RRMBHQ-Bmk0>

El profesorado debe tener en cuenta que parte del alumnado puede tener dificultades para articular sus pensamientos mientras realiza una tarea, y hacerlo puede interferir en su capacidad para completarla correctamente. **Es posible que el alumnado con menos experiencia tenga que hacer la reflexión metacognitiva justo después de completar la tarea, en lugar de simultáneamente**, ya que la tarea en sí puede exigir todos sus recursos mentales.

Macro-estrategia 4. Dejar espacio para la autorregulación en el aula

Es bien sabido que encajar todos los contenidos del currículo, el desarrollo de competencias, los proyectos del centro, los de fuera del centro, trabajar el clima del aula y un largo etc. es misión (casi) imposible en el periodo lectivo del que disponemos. Por eso, no es fácil encontrar espacios para que la autorregulación tenga lugar en el aula y, sin embargo, es una condición indispensable para que esta tenga lugar.

No olvidemos que regulación nos remite a reflexión, a pensar acerca de pensar, a instar a pensar, a cuestionar y auto-cuestionarse, a detenerse para ver “cómo va” y “cómo ha ido”. Por eso, no olvides que **es posible que el ritmo de tu proceso de enseñanza-aprendizaje tenga que cambiar** para dejar paso a la autorregulación en el aula, sobre manera en las fases iniciales de implantación. Una vez que los procesos se interiorizan, los aprendices ganan en eficacia y eficiencia, y eso revierte en un proceso de enseñanza-aprendizaje más ágil.

Una manera ideal de introducir espacios para la autorregulación es que el profesorado plantee preguntas metacognitivas en el aula, guiando al alumnado con feedback oral, suscitando el diálogo y utilizando el método del andamiaje en grupo y la co-regulación para que, tras ello, cada aprendiz pueda dar sus propias respuestas a los interrogantes. El diálogo en grupo puede contribuir a desarrollar el conocimiento y la comprensión de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Sin embargo, este diálogo debe tener un objetivo concreto y realista, y los docentes deben guiar y promover la conversación para garantizar que sea estimulante y se base en el conocimiento metacognitivo.

Una vez más, las preguntas y auto-preguntas son una valiosa herramienta para entrenarnos en las habilidades metacognitivas y de autorregulación que más tarde se interiorizarán y pondrán en marcha de manera automática. A continuación, tienes algunos ejemplos útiles referidos al conocimiento de la tarea, de uno mismo y de las estrategias que manejamos, que pueden aplicarse a gran variedad de tareas y situaciones y que **fomentan la conciencia del grado de dificultad de lo que se está aprendiendo**. ¡Úsalos siempre que puedas!

■ Conocimiento de la tarea:

- ¿Esta tarea es demasiado fácil/complicada para mí?
- ¿Cuáles son los aspectos más difíciles de esta tarea?
- ¿Cuánto tiempo debería dedicarle?
- ¿Hay partes fáciles por las que pueda empezar?

■ Conocimiento de uno mismo:

- ¿Esta tarea requiere conocimientos de una materia que ya conozco?
- ¿Entiendo los conceptos necesarios para llevarla a cabo?
- ¿Tengo la motivación suficiente para centrarme en esta tarea tan fácil/difícil?
- ¿Qué puedo hacer para mantener la concentración?

■ Conocimiento de las estrategias:

- ¿Mi libreta/apuntes/libros me sirven para entender esta tarea?
- ¿Necesito pedir ayuda al profesor?
- ¿A quién puedo pedir ayuda si me quedo atascado?

PARA SABER MÁS

¡Preguntas para pensar!
Aquí puedes escuchar esta interesante charla TED sobre cómo enseñar a pensar a través de preguntas bien diseñadas: <https://www.youtube.com/watch?v=LF-B9WJeBCdA>

5. El cole también rema a favor

Un profesor autorregulado sabe que el desarrollo de la metacognición no debería ser una tarea adicional que se añade a su carga de trabajo, sino algo intrínseco a su práctica docente. **Pero esto se consigue tras recorrer un camino.** Camino que muchas veces comienza y/o pasa por la formación docente.

Son abundantes las evidencias sobre la pertinencia de la formación del profesorado de los centros educativos. Aun así, es bien sabido que el profesorado a menudo no tiene tiempo, herramientas, ni formación para implementar estrategias nuevas o poner en práctica los conocimientos de los cursos. La metacognición y la autorregulación no son una excepción... A pesar de las sólidas evidencias de su importancia, también hay muchos ejemplos de intervenciones diseñadas para mejorar las habilidades autorreguladoras del alumnado que no han tenido ningún impacto debido a una implementación deficiente. Pero en la mayoría de los casos, esas deficiencias no son responsabilidad del profesorado.

Los docentes son los que van a marcar la diferencia en sus aulas, pero garantizar un desarrollo profesional de calidad para el profesorado es clave para el éxito de cualquier intervención. Ellos son los que tendrán que hacer frente a la integración de las estrategias de auto y co-regulación en su práctica docente, en su materia y en un curso específico. El foco debería ponerse en apoyarlos.

Como ocurre con cualquier cambio de paradigma, el profesorado necesitará mucho apoyo, formación y tiempo para practicar antes de implementarlo y **es importante que la promoción de la autorregulación en el aula no se considere como algo adicional que debe hacer el profesorado**, sino como una estrategia docente eficaz que se puede utilizar como apoyo a su práctica habitual en el aula.

En este sentido, hay cinco aspectos fundamentales para posibilitar la integración de la autorregulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

1. Las prisas no son buenas consejeras. Se necesita tiempo para formar al profesorado y permitirles practicar e incorporar los nuevos métodos.

2. Se paciente, el cambio llega. Se debe destinar suficiente tiempo para que la implementación sea efectiva y tenga algún efecto en nuestros alumnos.

3. Se deben proporcionar herramientas de calidad al profesorado, como bibliografía, instrumentos de evaluación y apoyo, formación, asesoramiento o mentorías de manera continua.

4. El apoyo del equipo directivo del centro educativo es fundamental para lograr implementar cualquier cambio con eficacia. Si bien lo que sucede

en el aula es lo que en última instancia marcará la diferencia en el aprendizaje del alumnado, el equipo directivo debe facilitar la formación y el tiempo, y asegurarse de que las metodologías se implementan de forma constante y coherente en todo el centro.

5. Por otra parte, el profesorado debe contar con herramientas para evaluar el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en el alumnado y contar con referencias que le ayuden a evaluar los objetivos que ha planificado como buen autorregulador. Las herramientas más habituales que pueden utilizar los profesores en el aula son las siguientes:

- Registro de estrategias: estrategias de autorregulación observables que utiliza el alumnado mientras completa una tarea. Ej. hacer resúmenes o subrayar un texto.
- Observación: observar al alumnado mientras completa una tarea y estimar su uso de la autorregulación permite al profesorado tener en cuenta las conductas no verbales y las interacciones sociales. El registro de parámetros, como el tiempo dedicado a la tarea o las tasas de realización de los deberes, también puede permitir que el profesorado haga inferencias sobre el aprendizaje autorregulado.
- Autoinformes y cuestionarios de autoevaluación: sin duda la estrategia de evaluación más habitual, pero ojo, porque este método no está libre de sesgos. Entre otros, recordar retrospectivamente estrategias metacognitivas con precisión es un reto difícil para estudiantes de todas las edades.
- Entrevistas estructuradas: aunque en términos de tiempo y esfuerzo son exigentes, las entrevistas pueden adoptar la forma de un escenario de aprendizaje hipotético en el que se pide al alumnado que describa cómo usaría las estrategias de aprendizaje autorregulado durante el proceso, lo que le permitiría fomentar la transferencia de las mismas.
- Protocolos de pensamiento en voz alta: evaluaciones que permiten que el alumnado exprese sus procesos de metacognición mientras lleva a cabo una tarea concreta. Esta medida se ve frecuentemente sesgada precisamente por la alta demanda metacognitiva y multitarea al alumnado.

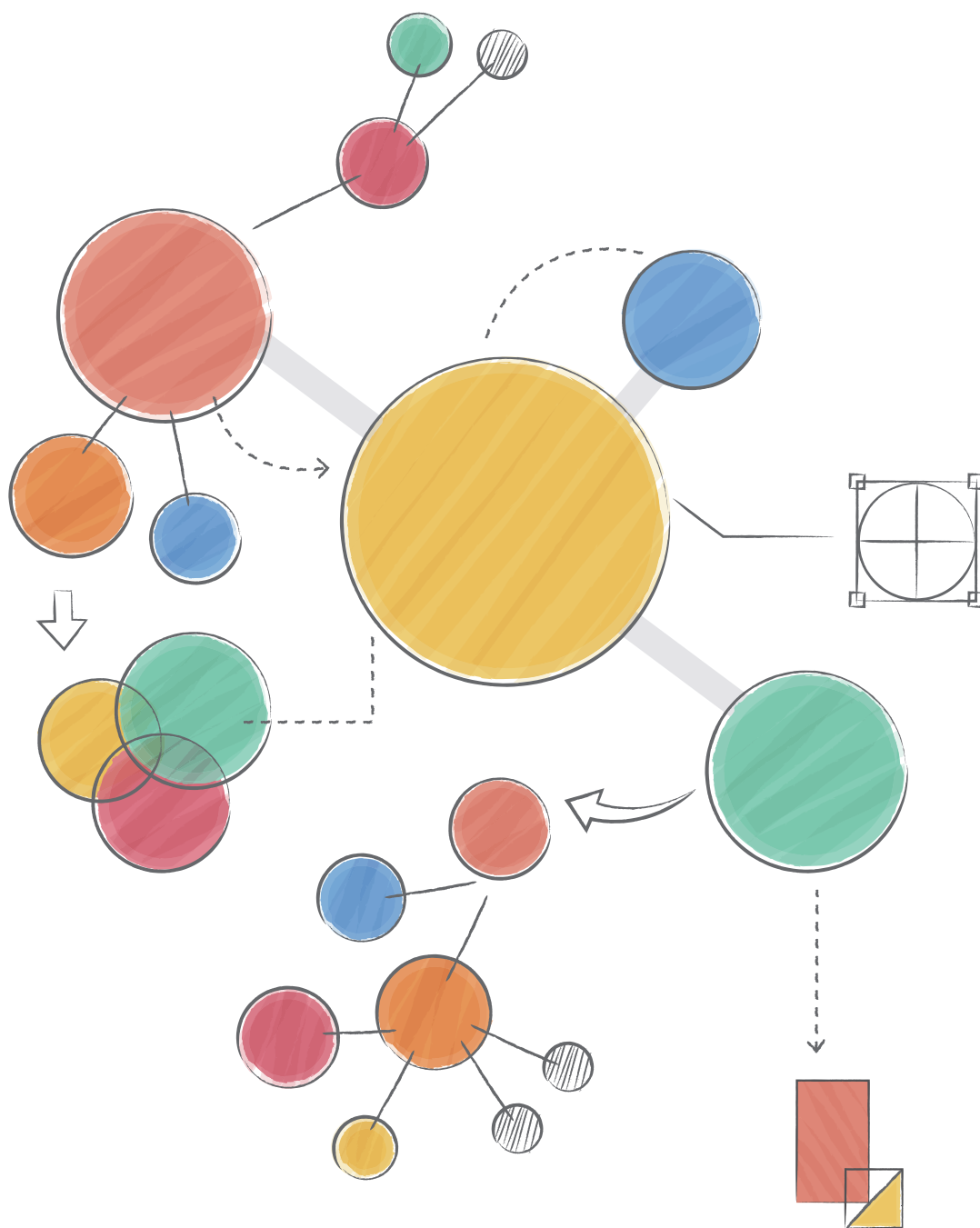
No olvidemos que cada uno de estos métodos de evaluación tiene sus limitaciones y sesgos, de manera que los docentes deberían ser prudentes a la hora de generalizar sus resultados y optar siempre por combinar dos métodos, o más, para extraer conclusiones.

Preguntas de reflexión

1. Comencemos por una tarea artística y un ejercicio metacognitivo. Tienes que hacer un autorretrato pero antes de proceder, contesta tu mismo a las preguntas de Pensar ANTES, DURANTE y DESPUÉS, que te sugiero en la macro-estrategia 2 para entrenar con tus alumnos. Es decir, entrena contigo mismo.

2. En la macro-estrategia 4, te sugerimos algunos ejemplos de preguntas metacognitivas para regular el conocimiento de la tarea, de uno mismo y de las estrategias que manejamos. Prueba a diseñar dos preguntas más por área (tarea, autoconocimiento y estrategias) que te sean útiles en tu práctica docente diaria.

3. Si tuvieras carta blanca como gestor/directivo educativo, ¿qué medidas incluirías a nivel de centro que posibilitarían la implementación del paradigma de la autorregulación en las aulas?



Puedes encontrar una
representación visual de las ideas
principales de este módulo en



Referencias

- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research, 77*(3), 334-372.
- Karlen, Y., Hirt, C. N., Jud, J., Rosenthal, A., & Eberli, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education, 125*, 104055.
- Thiede, K. W., & Dunlosky, J. (1999). Toward a general model of self-regulated study: An analysis of selection of items for study and self-paced study time. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 25*(4), 1024.
- Whitebread, D., & Neale, D. (2020). Metacognition in early child development. *Translational Issues in Psychological Science, 6*(1), 8-14.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekarerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

EVALÚA LO APRENDIDO

1. Una buena forma de expresar en qué consiste la autorregulación del aprendizaje es:

- a. Pensar ANTES, DURANTE y DESPUÉS
- b. Pensar ANTES y DESPUÉS
- c. Pensar DURANTE

2. El orden lógico sería:

- a. Demostración de la estrategia > enseñanza explícita > memorización > práctica guiada > práctica autónoma
- b. Demostración de la estrategia > enseñanza explícita > práctica guiada > memorización > práctica autónoma
- c. Enseñanza explícita de la estrategia > demostración > memorización > práctica guiada > práctica autónoma

3. El orden lógico sería:

- a. Enseñanza explícita de la estrategia > activación del conocimiento previo > demostración de la estrategia
- b. Activación del conocimiento previo > enseñanza explícita de la estrategia > demostración de la estrategia
- c. Activación del conocimiento previo > demostración de la estrategia > enseñanza explícita de la estrategia

4. El profesor debe tener en cuenta que:

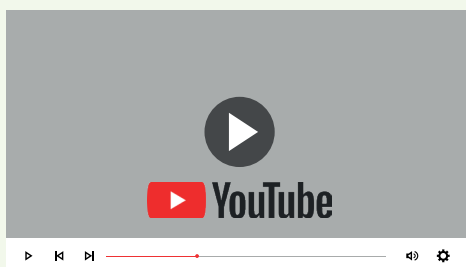
- a. El alumnado con menos experiencia tiene que hacer la reflexión metacognitiva mientras la tarea.
- b. El alumnado con menos experiencia tiene que hacer la reflexión metacognitiva antes de acometer la tarea.
- c. El alumnado con menos experiencia quizás tenga que hacer la reflexión metacognitiva justo después de completar la tarea.

5. Son herramientas de evaluación del uso de las habilidades de aprendizaje autorregulado en el aula:

- a. Registros, observación y autoinformes.
- b. Técnicas de neuroimagen.
- c. Marcadores de ansiedad.

APLICA LO APRENDIDO

Observa este vídeo que utilizamos como ejemplo para ayudarte a reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos. Intenta visualizarlo teniendo en cuenta la fase/el proceso de autorregulación del aprendizaje trabajado en este módulo/curso. Cuando termines, responde a las preguntas de reflexión que se te dejan a continuación del vídeo.



En el vídeo podemos ver las tres fases de la autorregulación del aprendizaje siguiendo el modelo de Zimmerman, que pasan por trazar un plan para alcanzar un objetivo, ponerlo en marcha y supervisar la ejecución y, al final, valorar si se ha alcanzado el objetivo y qué se puede o debe hacer para reconducir la situación en caso de que no haya sido así.

1. En este vídeo podemos ver cómo los alienígenas se preparan para presentarse a los humanos en la Tierra, pero ¿qué les ocurre?
 - a. Tratan de presentarse a los seres humanos, pero no consiguen ser vistos.
 - b. No encuentran a los seres humanos que estaban buscando.
 - c. Consiguen su objetivo y se dan a conocer entre los humanos.

2. ¿En qué momento del vídeo detectas la fase de planificación de la autorregulación?
 - a. Viaje al planeta Tierra y presentación a los humanos a través de los carteles "hello" en distintos idiomas.
 - b. Identificación del público objetivo, los humanos, y preparación de los carteles "hello" en diferentes idiomas.
 - c. Preparación de un cartel de mayor tamaño para ser vistos con más facilidad.

3. Los alienígenas no consiguen alcanzar su objetivo. El plan y la ejecución del mismo no han dado sus frutos. ¿Qué sueles hacer tú cuándo te encuentras en una situación como esta como profesor/a? ¿Cómo sueles reaccionar cuando te sucede?

- a. Suelo ir revisando a cada paso si "las cosas van bien", así que no me hace falta llegar al final para reconducir la situación.
- b. Hasta que llego al final del proceso, normalmente, no me doy cuenta de que el trabajo no está saliendo como esperaba y siempre tengo que empezar de nuevo.
- c. No suelo planificar las clases, tareas para casa, trabajos, días especiales, con lo que lo que planteo para el aula, suele quedar organizado según la idea inicial.

4. La sustitución del cartel por uno de mayor tamaño, en el vídeo, responde a la fase de:

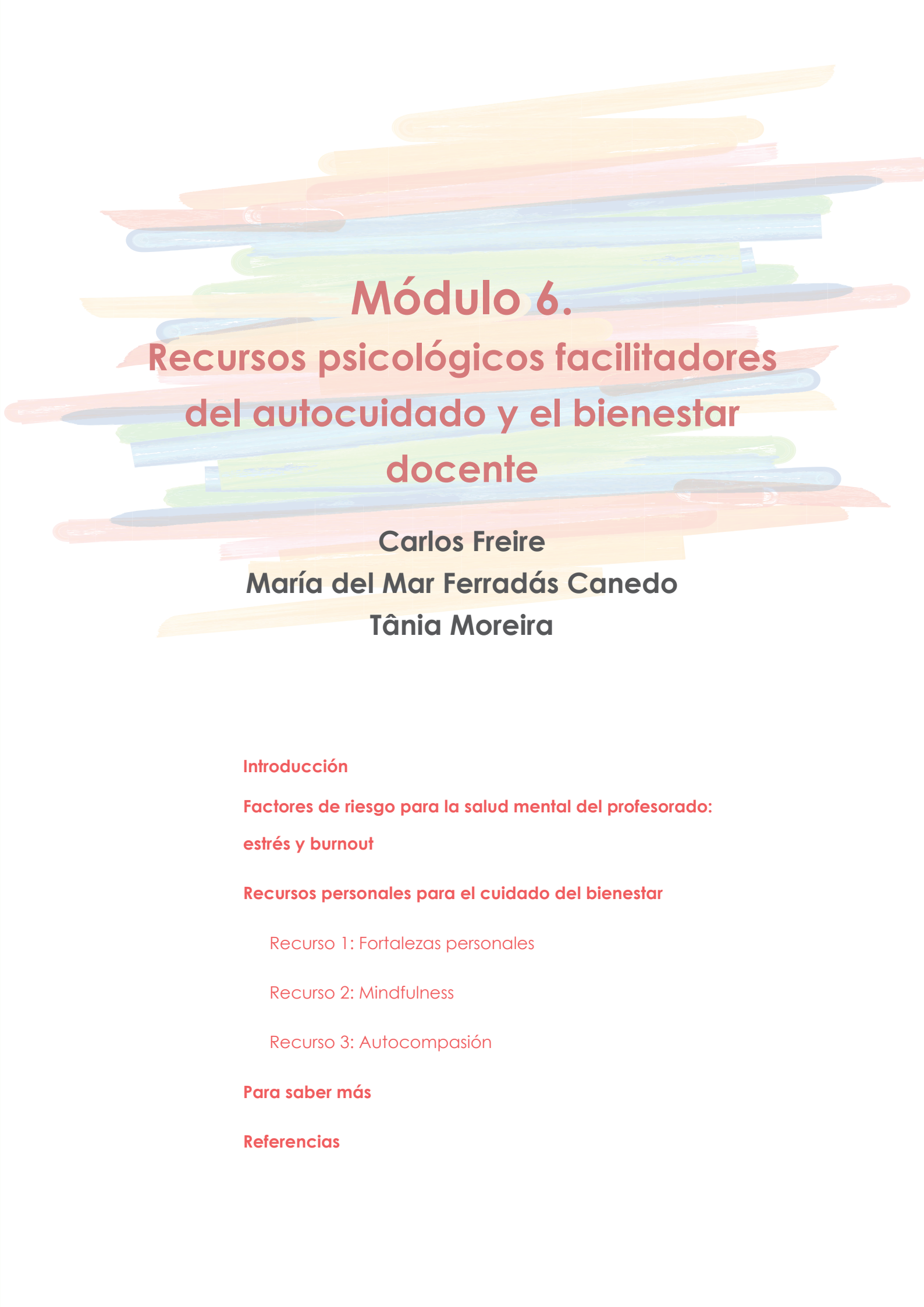
- a. Monitorización.
- b. Evaluación y Supervisión.
- c. Planificación.

5. Piensa ahora en tus alumnos, en la mayoría de ellos:

- a. Se autorregulan óptimamente.
- b. No suelen planificar las tareas ni evaluar lo que han hecho al final. Cuando les pido algo que ponen a hacerlo automáticamente y ¡como quede!.
- c. Aunque se les da la tarea con una planificación estructurada, no son capaces de reconducir la ejecución cuando ven que se están alejando del objetivo.

Soluciones





Módulo 6.

Recursos psicológicos facilitadores del autocuidado y el bienestar docente

**Carlos Freire
María del Mar Ferradás Canedo
Tânia Moreira**

Introducción

**Factores de riesgo para la salud mental del profesorado:
estrés y burnout**

Recursos personales para el cuidado del bienestar

Recurso 1: Fortalezas personales

Recurso 2: Mindfulness

Recurso 3: Autocompasión

Para saber más

Referencias



Puedes escuchar
una entrevista sobre
el tema de este
módulo en



Introducción

Por su significativa contribución al desarrollo académico y personal del estudiantado, el ejercicio de la docencia puede resultar altamente reconfortante y satisfactorio. Sin embargo, trabajar con y para otras personas (estudiantes, familias, equipo docente) conlleva una alta exigencia emocional que puede socavar el bienestar y la salud mental del profesorado. De hecho, existen numerosas evidencias de que la docencia constituye una de las profesiones más expuestas al estrés y al síndrome de burnout.

En el presente módulo, abordaremos los principales factores que hacen de la docencia una actividad profesional especialmente vulnerable al malestar emocional y estudiaremos algunos recursos personales que pueden resultar eficaces para favorecer el autocuidado y el bienestar psicológico del profesorado (Figura 1). A medida que abordemos cada recurso, encontraremos tareas y actividades optativas para practicarlos, interiorizarlos y aprender a través de la práctica. ¡Buen viaje!

Figura 1

Estructura general del curso



Factores de riesgo para la salud mental del profesorado: estrés y burnout

El Modelo de Demandas y Recursos Laborales (Schaufeli, 2017) ofrece un marco explicativo del estrés y el burnout ampliamente aceptado en el contexto docente (Granziera et al., 2021). Según este modelo, el grado de bienestar experimentado en el ámbito laboral es el resultado del balance existente entre las demandas a las que la persona ha de hacer frente y los recursos de que dispone para responder a dichas demandas.

En el día a día, el profesorado ha de afrontar un amplio y heterogéneo volumen de demandas laborales: preparar las clases, establecer medidas de atención a la diversidad, participar en proyectos colaborativos, realizar labores administrativas, reunirse con las familias de los estudiantes... A estas demandas profesionales cotidianas se suman otras más "invisibles", como gestionar los problemas de disciplina y baja motivación del alumnado, las presiones de tiempo y la sobrecarga de trabajo, las quejas de las familias, la falta de apoyo por parte de compañeros/as y/o del equipo directivo, los continuos cambios en las leyes educativas o la precarización en las condiciones laborales (mayor inestabilidad laboral, bajos salarios, pérdida de prestigio social, etc.). Estas demandas se erigen en *agentes estresantes* o *estresores*, puesto que requieren al docente un esfuerzo físico y/o mental que, si es muy intenso o se prolonga en el tiempo, puede suponer una amenaza para su bienestar.

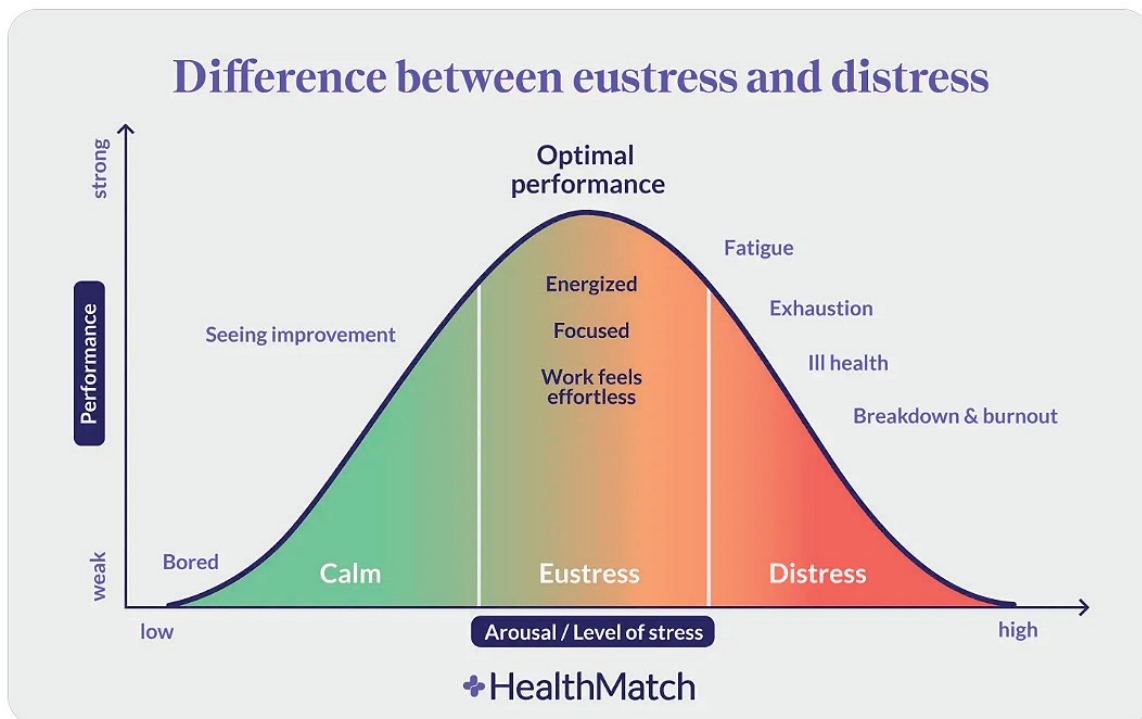
¿Qué es el estrés?

Por paradójico que parezca, la presencia por sí sola de un contexto laboral de alta demanda no conlleva necesariamente aparejada una reducción del bienestar. En este sentido, cuando hablamos de estrés, es preciso diferenciar entre *eustrés* y *distrés* (Figura 1). Cualquier demanda (por ejemplo, preparar una clase, una entrevista con la familia de un estudiante, etc.), produce una activación fisiológica, cognitiva y conductual en la persona. Dicha activación es necesaria para movilizar nuestros mejores recursos (seleccionar la metodología y los materiales didácticos para la clase que vamos a dar, planificar los puntos de la entrevista con los familiares) y, por consiguiente, nuestro pleno compromiso e implicación en aras de resolver la situación de manera exitosa. Así pues, pese a que la demanda nos supone salir (temporalmente) de nuestra "zona de confort" (homeostasis), generándonos cierto nivel de estrés, este es

adaptativo, pues nos lleva a un estado óptimo de funcionamiento. Este nivel de estrés es lo que entendemos por eustrés.

Figura 1

Diferencias entre eustrés y distrés



Fuente: <https://healthmatch.io/blog/can-stress-be-good-for-you>

Sin embargo, cuando la activación que nos produce la demanda es excesiva, se produce en nosotros una serie de respuestas desadaptativas que nos generan un profundo malestar físico y emocional. Es, en este caso, cuando cabe hablar de estrés nocivo o **distrés**. Este tipo de estrés se puede poner de manifiesto mediante un amplio abanico de síntomas físicos y psicológicos (Tabla 1), pudiendo ocasionar serios problemas para la salud y para el rendimiento laboral

Tabla 1

Manifestaciones físicas, psicológicas, laborales y sociales del estrés

Cardiovasculares	Taquicardias, hipertensión, arritmias episódicas
Musculares	Tics, temblores, contracturas, lumbalgias
Respiratorias	Asma bronquial, alergias, síndrome de hiperventilación
Endocrinas	Hipertiroidismo, hipotiroidismo, síndrome de Cushing
Gastrointestinales	Náuseas, dispepsia, colitis ulcerosa, síndrome de colon irritable
Trastornos del sueño	Insomnio, apnea del sueño, síndrome de piernas inquietas, hipersomnias
Inmunológicas	Debilitamiento del sistema inmune, enfermedades autoinmunes
Dermatológicas	Eccemas, acné, prurito, psoriasis
Sexuales	Disminución del deseo, vaginismo, coito doloroso, disfunción eréctil, eyaculación precoz
Laborales	Dificultades de atención y concentración, disminución de la implicación, ausentismo, hábitos insalubres (e.g., consumo de sustancias psicoactivas), burnout
Sociales	Conflictos interpersonales, aislamiento social

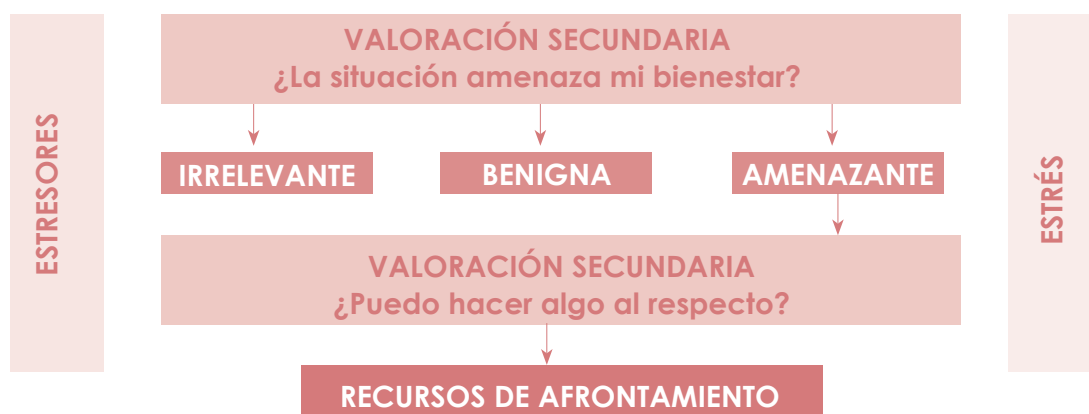
¿Por qué, ante un contexto de alta demanda, algunas personas experimentan estrés (distrés) mientras otras son altamente resilientes? De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986), el estrés conforma un proceso dinámico de interacción entre el individuo y su entorno. El impacto del estresor ambiental, por tanto, se ve mediatizado por la evaluación que hace la persona de la situación, valoración que dependerá de los recursos personales y contextuales disponibles para hacerle frente (Figura 2).

PARA SABER MÁS

La resiliencia se define como la capacidad para hacer frente, de forma eficaz y constructiva, a las adversidades, de tal forma que la persona, no solo las supera, sino que sale fortalecida (desarrolla nuevos recursos, habilidades) de ellas.

Figura 2

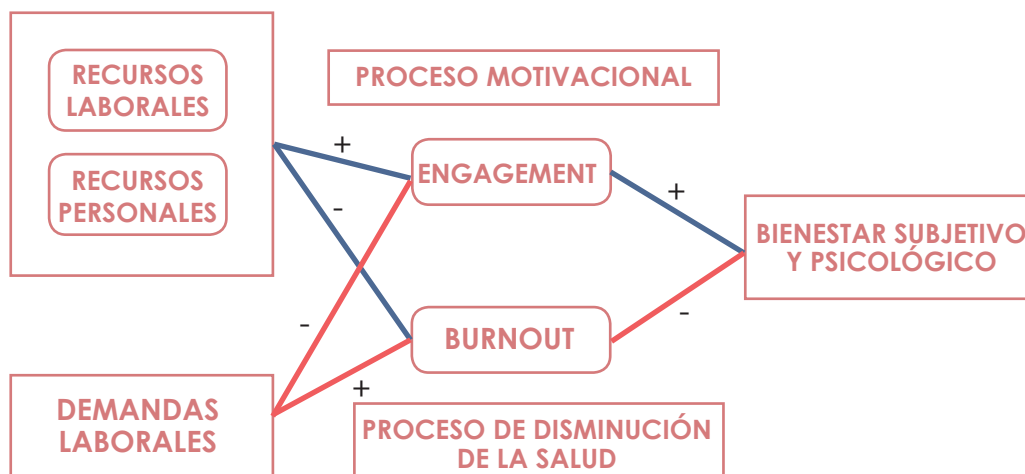
Modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman



El balance entre las demandas y recursos desencadenaría el desarrollo de dos procesos psicológicos opuestos (Figura 3). Si las demandas exceden los recursos para hacerles frente, se iniciaría un proceso de disminución de la salud, en virtud del cual, paulatinamente, el trabajador comenzaría a sentirse “quemado” en su ejercicio profesional (burnout), lo que repercutiría negativamente en su salud física y psicológica, así como en su rendimiento. En cambio, si los recursos, en especial, los de índole personal son eficaces para dar respuesta a las demandas, se desencadena el proceso motivacional, que conduciría a la experimentación de altos niveles de compromiso e implicación con el trabajo (engagement). Este, a su vez, favorecería el bienestar subjetivo (satisfacción vital, felicidad) y psicológico (crecimiento personal y profesional).

Figura 3

Modelo de Demandas y Recursos Laborales



El síndrome de burnout docente

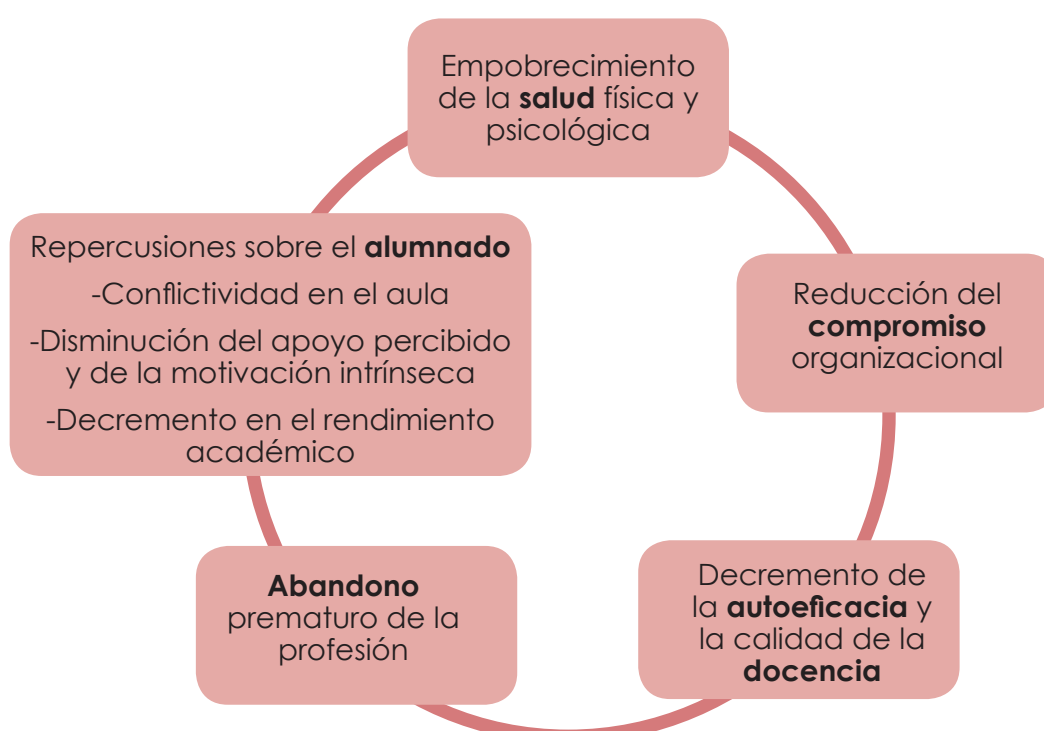
El Modelo de Demandas y Recursos Laborales, así pues, constata que la cronificación del estrés (es decir, cuando el desequilibrio entre las demandas laborales y los recursos para hacerles frente se prolonga en el tiempo) puede conducir al profesorado a desarrollar lo que se ha denominado como *síndrome de burnout* o síndrome de estar quemado por el trabajo. Recientemente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha incluido el burnout en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), definiéndose como síndrome de desgaste ocupacional resultado del estrés crónico en el lugar de trabajo. El burnout típicamente se caracteriza por la manifestación clínica de tres síntomas (Maslach et al., 1996):

- *Agotamiento emocional*: se expresa mediante altas dosis de cansancio físico y mental, así como falta de energía para hacer frente a las demandas profesionales del día a día, percibiéndose la persona sobrepasada por estas.
- *Despersonalización o cinismo*: implica el desarrollo de actitudes de frialdad, apatía, desinterés y cinismo en el trato humano hacia las personas con las que se establece una relación en el ámbito laboral (alumnado, otros colegas de profesión).
- *Falta de eficacia o realización personal*: sensación generalizada de estancamiento, relacionada con el sentimiento de incapacidad para desarrollar un buen trabajo o un trabajo significativo, y que a menudo comporta un intenso deseo de abandonar la profesión.

En la actualidad, el burnout docente suscita un notable interés por su alta prevalencia, siendo uno de los colectivos profesionales más expuestos a experimentarlo. La inusitada atención suscitada por el burnout docente se justifica, en buena medida, por sus perniciosas consecuencias, tal como se resume en la Figura 4.

Figura 4

Principales repercusiones asociadas al síndrome de burnout en el profesorado



Preguntas y tareas para la reflexión

- **Identificar** los **estresores** a los que nos enfrentamos supone un primer paso para prevenir o reducir su impacto sobre nuestro bienestar. ¿Cuáles son tus estresores? **Haz un listado** de las **demandas** que te requieren altas dosis de energía en tu día a día laboral.
- Para favorecer nuestro cuidado, tan importante como identificar los estresores laborales a los que nos enfrentamos es **tomar conciencia** del impacto que nos producen en nuestra salud. ¿Has experimentado o experimentas actualmente **estrés laboral**? ¿Qué **síntomas** te produce?
- ¿Cómo puedo saber si tengo burnout? Existen varias pruebas de autoinforme para la detección del síndrome de burnout. Una de los más populares es el **Maslach Burnout Inventory** (Schaufeli et al., 1996), el cual ha sido validado en población española (Salanova et al., 2000). A través del siguiente enlace, puedes acceder al cuestionario y determinar tu nivel de burnout: https://www.insst.es/documents/94886/326775/ntp_732.pdf

Recursos personales para el cuidado del bienestar

Tanto el Modelo de Demandas y Recursos Laborales como la perspectiva transaccional del estrés de Lazarus y Folkman enfatizan que la incidencia de las demandas laborales sobre el bienestar se ve modulado por los recursos movilizados por la persona frente a dichas demandas. En otras palabras, **la persona tiene un papel importante en el proceso de estrés y burnout experimentado**. Los recursos de afrontamiento no solo pueden suponer una “barrera” efectiva para prevenir o reducir problemas, sino que también pueden conllevar efectos beneficiosos, como una mayor satisfacción con el trabajo realizado, el incremento de la autoestima y la autoeficacia o la experimentación de la docencia en términos de sentido de propósito y crecimiento personal.

Esta perspectiva optimizadora del bienestar es la que postula la *Psicología positiva* (Seligman y Csikzentmihalyi, 2000). Surge como complemento a la psicología tradicional, enfocándose en identificar y potenciar los recursos personales de la persona como vía para estimular el funcionamiento positivo óptimo. Desde este planteamiento, se propone un concepto que cobra cada vez más fuerza en el estudio del bienestar laboral: el *engagement* en el trabajo.

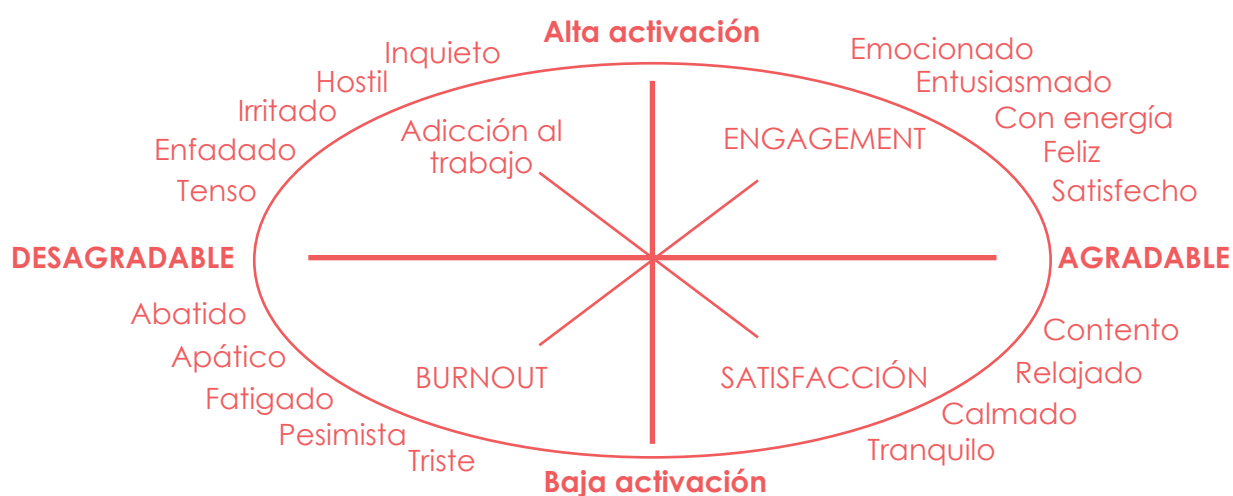
El engagement se define como un estado mental positivo de realización relacionado con el trabajo, caracterizado por altos niveles de dedicación, vigor y absorción (Salanova et al., 2000).

- La *dedicación* hace referencia a una alta implicación laboral, así como sentimientos de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto vinculados al trabajo que se realiza.
- El *vigor* alude a la alta energía y resistencia mental que experimenta la persona mientras trabaja, que se traduce en un afán por seguir esforzándose, aunque surjan dificultades.
- La *absorción* se manifiesta en un estado de concentración máxima, en el que la persona pierde la noción del tiempo mientras trabaja.

El engagement se relaciona con múltiples beneficios para el funcionamiento psicológico positivo de la persona, tanto relativos al bienestar subjetivo (e.g., entusiasmo, energía, emoción positiva, satisfacción) como al bienestar psicológico (percepción de dominio, iniciativa de crecimiento). En este sentido, investigadores como Bakker y Oerlemans (2011) conceptualizan el engagement como una forma activa de bienestar en el trabajo, diferenciándose de otras formas más pasivas (satisfacción) o menos saludables de implicación (adicción al trabajo, burnout). Esta conceptualización, gráficamente representada mediante el Modelo bidimensional de bienestar subjetivo en el trabajo, se muestra en la Figura 5.

Figura 5

Modelo bidimensional de bienestar subjetivo en el trabajo, propuesto por Bakker y Oerlemans (2011)



Nota. Adaptado de *Handbook of positive organizational scholarship* (p. 182), por K. Cameron y G. Spreitzer (Eds.), 2011, Oxford University Press.

La identificación de los recursos personales que reducen el malestar docente y contribuyen a un mayor engagement constituye una línea de investigación en auge. De entre las diversas aportaciones existentes en este campo, vamos a centrarnos en tres recursos que han evidenciado su eficacia a la hora de favorecer el autocuidado y el bienestar.

Fortalezas personales

Las fortalezas personales constituyen uno de los núcleos neurálgicos de la Psicología Positiva. Con el propósito de identificar los recursos psicológicos que se relacionan con una vida plena, satisfactoria y feliz, Peterson y Seligman (2004) evidenciaron empíricamente la existencia de 24 fortalezas del carácter en el ser humano (Tabla 2). Estas fortalezas representarían de forma universal y ubicua (en la medida en que son reconocidas como fortalezas deseables en todas las tradiciones y contextos culturales e históricos) los rasgos —acciones, pensamientos y sentimientos— positivos y moralmente valiosos que se vinculan con las seis grandes virtudes del ser humano (sabiduría y conocimiento, espiritualidad y trascendencia, valor, humanidad, justicia y templanza).

Tabla 2

Clasificación de las virtudes y fortalezas personales identificadas por Peterson y Seligman (2004)

SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	CORAJE	HUMANIDAD	JUSTICIA	MODERACIÓN	TRASCENDENCIA
Creatividad	Valentía	Amor	Civismo	Perdón	Apreciación de la belleza
Curiosidad	Perseverancia	Amabilidad	Ecuanimidad	Humildad	Gratitud
Mentalidad abierta	Integridad	Inteligencia emocional	Liderazgo	Prudencia	Esperanza
Amor por aprender	Vitalidad			Autocontrol	Sentido del humor
Perspectiva					Espiritualidad

Nota. Las fortalezas representativas de cada virtud se muestran en los recuadros de fondo blanco

Las fortalezas personales se diferencian de los talentos y las habilidades (e.g., inteligencia, fortaleza física), en la medida en que estos son innatos y más estables, por consiguiente, escasamente sujetos a la voluntad de la persona. Por el contrario, las fortalezas personales son "dúctiles", en tanto en cuanto se pueden desarrollar y potenciar en todas las personas. De hecho, la mayoría de las fortalezas personales se reconocen como competencias esenciales para prosperar en la vida personal y profesional del siglo XXI.

Con estos principios como referencia, en la última década se han desarrollado diversas intervenciones basadas en fortalezas en los entornos educativos. Aunque estas intervenciones se han dirigido fundamentalmente hacia el alumnado, sus destinatarios han sido también el profesorado y los centros escolares en su conjunto, bajo la consideración de que los agentes educativos, no solo obtendrán beneficios personales de la utilización de las fortalezas, sino que este entrenamiento contribuirá a forjar un clima organizacional más adaptativo y, consecuentemente, favorecerá la provisión de un mejor servicio. En la Tabla 3 se muestran algunos ejemplos de prácticas desarrolladas en contextos educativos para la promoción de las fortalezas personales en el colectivo docente.

Tabla 3

Ejemplos de prácticas desarrolladas para promover las fortalezas personales en el profesorado

<p>Entrenamiento y desarrollo de fortalezas</p>	<p>Cursos específicos sobre fortalezas personales (identificación de fortalezas, reflexión sobre nuevos modos de utilizarlas en la vida personal y profesional, práctica y reflexión sobre la misma)</p>
<p>Mejora de habilidades profesionales</p>	<p>Animar y ayudar al profesorado a usar sus fortalezas en el ámbito laboral (enseñanza, puestos de gestión, resolución de problemas, relaciones con compañeros y familias, etc.)</p>

Nota. Adaptado de "A Review of Character Strengths Interventions in 21st Century Schools: Their Importance and How They Can Be Fostered" (pp. 589-590), por S. Lavy, 2020, *Applied Research in Quality of Life*, 15.

Actividades sugeridas para potenciar tus fortalezas personales

1. **Identifica** tus fortalezas. Puedes hacerlo cubriendo el Test VIA de Fortalezas Personales (<https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/>).

2. Una vez hayas identificado tus fortalezas, dedica unos minutos a pensar en ellas: ¿**cómo te ayudan** en tu día a día? ¿Cómo te han ayudado en algún momento difícil?

3. **Selecciona** alguna de las fortalezas en la que hayas obtenido una puntuación más baja (puedes elegir más de una). Trata de **potenciarla**.

- Piensa en **utilizarla en tu vida cotidiana**, cada día durante una semana. ¿En qué actividades podrías ponerla(s) en práctica?
- Una vez transcurrida la semana, reflexiona: ¿**Cómo te has sentido** utilizándola(s)? ¿En qué medida te han resultado útiles?

PARA SABER MÁS

Debes registrarte previamente en la web (el registro es gratuito). Existen dos versiones del instrumento: una abreviada (24 ítems); y una más extensa (240 ítems). Te sugerimos que cubras esta última, pues te posibilitará una exploración más profunda de cada fortaleza..

A modo de **ejemplo**, te planteamos trabajar la fortaleza de la gratitud. Una actividad que goza de sólido aval científico es la elaboración de un **diario de gratitud**. Dedica unos minutos al día a escribir (valdría también grabar un audio) sobre aquellas personas, sucesos, objetos... por los que te sientes agradecido/a. Es una forma de expresar nuestro sentimiento de genuino agradecimiento por lo bueno que tenemos o nos pasa en nuestro día a día.

¿Qué beneficios proporciona?

Existe amplia evidencia de que los diarios de gratitud, entre otros beneficios:

- Fortalece nuestros sentimientos de conexión, propósito y satisfacción con las relaciones personales y sociales
- Favorece la experimentación de afectos positivos: alegría, optimismo, entusiasmo, determinación, energía
- ¿Cómo se elabora?
- Utiliza un soporte exclusivo para el diario (una libreta, una carpeta con archivos de audio que contengan tus reflexiones...)

FORM(AR)

- Escoge un momento del día (a poder ser, siempre el mismo) para realizar el diario. Asegúrate de que puedes disponer de un tiempo solo para ti, en el que nadie te vaya a interrumpir
- Establece una rutina (e.g., 5 días/semana): utiliza recordatorios (una alarma en el móvil, una nota en la agenda...)
- Agradece libremente y sin restricciones (orientativo: 5-10 elementos — personas, actividades, objetos, etc.— por las que sentir agradecimiento genuino)
- Céntrate en las pequeñas cosas (tu almuerzo, una puesta de sol, encontrarte con un/a amigo/a...)
- Personaliza (piensa en aquellas personas que te hacen el día a día mejor)
- Profundiza (calidad vs. cantidad de motivos)
- Desarrolla un hábito (por lo menos, durante 21 días)

Cada cierto tiempo...

- ✓ Realiza una valoración de tu experiencia con el diario
- ✓ Describe tus sensaciones y pensamientos sobre la experiencia (dificultades, mejoras, emociones...)
- ✓ ¿En qué aspectos te ha ayudado más sentirte agradecido?: pensamientos cotidianos (diálogo interno y externo), estados emocionales, gestión del estrés...
- ✓ ¿Sobre qué aspectos has ido tomando conciencia mientras realizabas el diario?

Mindfulness

El término *mindfulness* ha sido traducido a nuestro idioma como atención o conciencia plena hacia los estados fisiológicos y mentales propios en el momento presente, aceptándolos sin juzgarlos ni quedarse emocionalmente atrapado por ellos. Mindfulness puede ser caracterizado como una tendencia disposicional, esto es, una forma de ser en virtud de la cual la persona tiende a

percibir el mundo y las experiencias (internas y externas) momento a momento, con apertura y profunda receptividad. Sin embargo, también se utiliza para designar al conjunto de técnicas (como, por ejemplo, la meditación) dirigidas a favorecer la atención y la conciencia en el momento presente, y cuya práctica regular suele producir cambios duraderos a nivel cerebral que redundan en una menor sensación de malestar y un incremento del bienestar.

Practicar mindfulness permite contemplar los pensamientos y las sensaciones que se experimentan como eventos transitorios y, como tales, pueden “**observarse**” sin necesidad de control o modificación. Esta forma de estar en el presente permite romper nuestro modo habitual de operar, basado en el patrón pensamiento-sentimiento-acción, en virtud del cual los pensamientos y emociones son etiquetados y juzgados en función de su agradabilidad o potencialidad amenazante, con objeto de reaccionar en consecuencia (fundamentalmente, evitar el malestar). En suma, como se muestra en la Tabla 4, mindfulness ayuda a las personas a reducir su habitual modo hacer, favoreciendo más momentos cotidianos en modo ser.

PARA SABER MÁS

Es posible que te resulte difícil entender la idea de observar tus propios pensamientos y sensaciones. En el apartado de actividades sugeridas para la iniciación en la práctica de mindfulness, te proponemos un ejercicio que te ayudará a interiorizarlo.

PARA SABER MÁS

Aprender a vivir en el modo ser requiere un entrenamiento. Por muy difícil o contranatural que te parezca, el ser humano tiene una gran capacidad para “reaprender” a lo largo de la vida:

https://www.youtube.com/watch?v=EQ_MWip60jA

Tabla 4

Diferencias entre el modo hacer y el modo ser

MODO HACER	MODO SER
<p>Modo orientado a la consecución de una meta, en el que la mente está preocupada en analizar el pasado y el futuro: “¿seré capaz?” “¿qué pasará si no lo soy?”</p>	<p>El objetivo no es conseguir ninguna meta concreta, no hay nada especial que hacer o donde ir, ni la realidad tiene que ser de una forma concreta, por lo que la apertura y flexibilidad mental es total.</p>
<p>Incesante diálogo interno: análisis permanente entre cómo son las cosas y cómo nos gustaría que fueran (ansiedad, miedo al fracaso...)</p>	<p>El foco del modo de ser está en aceptar y en permitir la experiencia de los fenómenos en nuestra vida rutinaria, sin presión para cambiar y sin juzgar.</p>
<p>Todo lo que nos ocurre es etiquetado y juzgado como bueno/malo, agradable/desagradable, etc., con lo cual nos apegamos a algunas cosas y queremos rechazar otras.</p>	<p>Este estado mental tiene que ser alcanzado de forma voluntaria, al menos inicialmente, ya que es muy diferente al proceso normal de nuestra mente. Con el tiempo y la práctica este estado llega a volverse natural.</p>

Mindfulness ayuda a aceptar la realidad del sufrimiento, entendiendo que este es consustancial al ser humano (por ejemplo, es natural sentirnos afectados después de un conflicto con un estudiante o con un compañero/a de trabajo, o agobiados cuando tenemos que hacer frente a mucha carga de trabajo con poco margen de tiempo). Su mecanismo de acción se cierne sobre el “**sufrimiento secundario**”, esto es, sobre el dolor autogenerado que desarrollamos cuando no aceptamos la realidad, cuando nos resistimos a ella (por ejemplo, no parar de darle vueltas a los injustos reproches que nos ha proporcionado un compañero/a; o al exceso de horas de trabajo que debemos dedicar), y que es el responsable del 85% de nuestro sufrimiento total (García-Campayo, 2018).

En el contexto laboral, mindfulness se ha revelado como un recurso personal eficaz en la reducción del estrés, el burnout y la sintomatología depresiva, así como en la mejora de la satisfacción laboral, el engagement, el rendimiento, la empatía y el bienestar subjetivo y psicológico. Dados estos prometedores beneficios, la incorporación del mindfulness al contexto educativo, especialmente en la etapa escolar, es un fenómeno en auge.

Actividades sugeridas para la iniciación en la práctica de mindfulness

► Observación de nuestros estados internos

Un sencillo ejercicio que te permitirá entender mejor cómo mindfulness favorece la “observación” de tus estados internos (sensaciones, emociones, pensamientos) es el de **La figura del observador**. Este ejercicio nos ayuda a tomar conciencia de que la mente no son los fenómenos mentales, sino el espacio en el que estos aparecen. Esto nos permite adquirir cierta distancia de ellos, observarlos y dejarlos pasar.

Material para la actividad: un globo y medio folio de papel. Idealmente, la actividad debe hacerse en parejas o en pequeño grupo (máximo, 4 personas).

Desarrollo de la actividad:

- a. Rompe el papel en pequeños trocitos. Con cada trozo, haz una bolita pequeña.
- b. Infla el globo e introduce las bolitas de papel. Posteriormente, haz un nudo en el extremo del globo para que no pierda el aire.
- c. La actividad consiste en pasarse el globo entre los miembros de la pareja (o grupo), a bastante velocidad. Mientras os pasáis el globo,

¿puedes visualizar con precisión el lugar concreto en el que se halla cada bolita de papel dentro del globo?

- d. Detened por completo el globo y observad con detenimiento su interior. ¿Te resulta más sencillo localizar cada bolita de papel?

Esto es, precisamente, lo que se consigue con el entrenamiento en mindfulness: el globo representa nuestra cabeza, y cada bolita de papel, un pensamiento. En nuestro “modo hacer” cotidiano, nuestros pensamientos van “revoloteando” de un lado a otro, de forma constante y sin que nos demos cuenta. Vamos pasando continuamente de un pensamiento a otro, sin que reparemos en exceso en su contenido, lo que resulta agotador.

A través de mindfulness podemos observar los pensamientos desde una posición de quietud y calma, lo que facilita que tomemos conciencia de su contenido. Los pensamientos son los mismos, pero ahora los percibimos (los “observamos”) desde un prisma más sosegado.

► Diferenciación entre sufrimiento primario y sufrimiento secundario

La diferenciación entre sufrimiento primario y sufrimiento secundario es esencial en mindfulness. Para comprender esta distinción, te proponemos la siguiente actividad:

Material para la actividad: objetos de cierto peso, como carpetas, libros, etc.

- a. Piensa en alguna situación de tu día a día laboral que te genere un profundo malestar. Por ejemplo, un estudiante que no para de interrumpir en clase, haciendo inviable el desarrollo normal de la misma. Esto sería el “sufrimiento primario”.
- b. Reflexiona sobre todos los pensamientos que te genera dicho sufrimiento (por ejemplo, “estoy harto/a. Así es imposible”; “los estudiantes son cada vez más maleducados... la culpa es de sus padres. Si educasen como es debido...”).
- c. Por cada pensamiento de este tipo, coge sobre tus manos un objeto (una carpeta, un libro...). ¿Cómo te sientes a medida que “cargas con los objetos pesados”? Cada uno de ellos representa un “sufrimiento secundario”. Es un sufrimiento autogenerado (producido por nuestros propios pensamientos). Sobre ellos actúa mindfulness: te “libera” de la carga asociada al dolor ocasionado por el sufrimiento primario.

► Prácticas formales e informales de mindfulness

A través de la práctica de mindfulness se pretende entrenar al cerebro para mantener la atención en el “aquí y ahora” el mayor tiempo posible, evitando el vagabundeo de los pensamientos. Los protocolos de mindfulness establecen dos tipos de práctica: formal e informal.

La *práctica formal* de mindfulness se realiza mediante actividades dirigidas específicamente a trabajar la atención plena. Habitualmente, este tipo de actividades se tienen como denominador común la práctica de meditaciones atencionales. Entre las más reconocidas en la mayoría de los protocolos sobre práctica formal de mindfulness, se encuentran las siguientes:

1) La uva pasa

Su objetivo es favorecer el “saboreo”, esto es, la ingestión de un alimento (uva pasa) con atención plena. Se trata de una **forma muy diferente a la que comemos** en nuestro día a día, pues, generalmente, tendemos a realizar este acto sin prestar atención, con el piloto automático o como un mero trámite para poder continuar con nuestras obligaciones. El ritmo tan alto de vida que solemos tener actualmente, el estrés, las preocupaciones... son un acicate para que comamos más de lo que necesitamos y con alimentos poco saludables. Aprender a comer de forma más consciente, “saboreando” los alimentos con todos los sentidos, nos ayudará, no solo a cuidar nuestra salud mental, sino también nuestra salud física.

Actividad

La actividad se realiza en dos actos. En primer lugar, coge una uva pasa (pueden utilizarse otros alimentos como alternativa: una nuez, un gajo de mandarina, un bombón, etc.) y cómela como lo haces habitualmente, en tu día a día.

En el segundo acto, te invitamos a “comer” la uva con atención plena. Hazlo de la siguiente manera:

PARA SABER MÁS

En el año 2010, investigadores de Harvard publicaron en la prestigiosa revista Science los resultados de un estudio que ponía en evidencia que una mente divagante es una mente infeliz:

<https://dtg.sites.fas.harvard.edu/KILLINGSWORTH%20&%20GILBERT%20%282010%29.pdf>

Siéntate cómodamente y con los ojos abiertos. Sujeta la pasa con dos dedos, mírala despacio, muy atentamente. Está llena de arrugas o pliegues.

Sigue observándola: ¿cuántas tonalidades tiene? Según le da la luz, cambia, incluso tiene brillos. Tómate tu tiempo, se trata de apreciar todos los detalles que puedas en ella.

Acércatela a la nariz, incluso tiene su olor particular, ¿verdad? Sigue relajado y atento.

Ahora, cierra tus ojos, presiona un poco la pasa con tus dedos, con mucha delicadeza, nota su textura, nuestro sentido del tacto trabaja ahora, es como si su roce nos hiciera cosquillas, acariciara nuestros dedos. Trata de “sentir” con tus dedos la textura de la uva, su rugosidad, sus pliegues.

Sin abrir los ojos, la acercamos a nuestros labios, la colocamos en nuestra boca, pero sin morderla, simplemente aguantamos la pasa entre nuestros dientes, jugamos con ella con la lengua. Recuerda que no tienes prisa, solo siente lo que estás haciendo. Disfruta de lo que esta pequeña pasa puede hacerte sentir. Centra toda tu atención en el contacto de la uva con tus labios, dientes y lengua.

Muerde la pasa ahora, y nota cómo se produce una explosión de sabor, cómo se mezcla en nuestra saliva, la trituras un poco y la saboreas al máximo.

Cuando ya aprecies todo su sabor, entonces te la puedes tragar, notando cómo abandona tu boca, bajando por la garganta hasta tu interior.

Deja pasar unos instantes y abre tus ojos, es la primera vez que te comes una uva pasa de esta manera, en lugar de tragarla prácticamente sin masticar. Toma conciencia de las sensaciones experimentadas durante la práctica.

2. Mindfulness en la respiración

En la práctica de mindfulness, la **respiración** es considerada un **punto de anclaje** de la atención. Es el elemento clave para volver a atraer la atención al momento presente cuando nuestros pensamientos comienzan a vagar de forma errante y distraída. Además, la práctica en respiración consciente contribuye a activar nuestro circuito cerebral de la calma.

Actividad

Adopta una postura cómoda, sentado/a y cierra los ojos. Por unos instantes, centra toda tu atención en el contacto de tu cuerpo con la silla (la espalda en contacto con el respaldo, las piernas en contacto con el asiento, los pies con el suelo...).

Poco a poco, dirige tu atención hacia la respiración. Sin forzar la respiración en ningún momento (a tu ritmo habitual), nota las sensaciones del contacto del aire al entrar por las fosas nasales, la faringe, nota cómo el abdomen se hincha al llegar el aire a los pulmones y cómo se deshinchas al salir de los pulmones. Percibe la temperatura del aire al salir del cuerpo... (repetir varias veces). Eventualmente, es posible que la mente divague y la atención se disperse. Toma conciencia de ello y, sin enfadarte o juzgar, vuelve a dirigir la atención hacia la respiración.

Algunos “**tips**” para iniciarte en la **meditación**:

- Toma la actividad de meditar desde una **actitud de apertura**, sin prejuicios.
- **No te fuerces** a practicarla si no te apetece. **Invítate** a meditar, pero no te “obligues” a ello.
- Puedes comenzar **dedicándole solo unos minutos**, notando las sensaciones, pensamientos y emociones que experimentas. A medida que te habitúes y te sientas a gusto, **podrás aumentar el tiempo de práctica**.
- **Elige un momento del día y un lugar** en el que puedas tener tranquilidad, asegurándote de que nada ni nadie te vaya a interrumpir.
- **Adopta una postura cómoda** para meditar. Puede ser sentado/a, tumbado, en posición de loto... lo importante no es la postura, sino tu comodidad para poder centrarte en “observar” tus estados internos y externos.
- **No estés pendiente del tiempo de práctica** que has realizado y del que te queda por cumplir. Programa previamente una **alarma** o algún sistema de aviso que te informe del final de la práctica.

Además de las prácticas formales, es posible practicar mindfulness a través de cualquier actividad cotidiana (*prácticas informales*). Se trata de “estar” con atención plena mientras realizamos esa actividad, en vez de hacerla con la mente distraída, absorta, en “piloto automático”, mirando el móvil, etc.

3. Ducharse, comer, cepillarse los dientes, lavar los platos, planchar, conducir... incluso, puedes aprovechar tiempos muertos como la espera en la parada del autobús o en la cola del supermercado. **Cualquier actividad es posible hacerla con atención plena.** Prueba a hacerlo solo por unos instantes (30 segundos, un minuto...). Cuantas más actividades y momentos de nuestro día a día los hagamos con atención plena, más acostumbremos nuestra mente a funcionar en el “modo ser”.
4. Finalmente, te invitamos a comprometerte (de forma voluntaria) con la práctica regular de mindfulness en el **día a día. Para ello,** trata de planificar un **calendario semanal** en el que se especifiquen las actividades (prácticas formales e informales) que vas a realizar cada día y los momentos en los que lo vas a hacer. Es recomendable escoger momentos en los que tengas una alta certeza de que vas a estar tranquilo/a y nadie ni nada te va a molestar. Ejemplo:

DÍA	ACTIVIDAD	VECES	DURACIÓN	HORARIO	OBSERVACIONES
L					
M					
M					
J					
V					
S					
D					

Autocompasión

En nuestro contexto cultural, existe una acusada dificultad en las personas para quererse a sí mismas y, en consecuencia, para perdonarse o tolerar errores o imperfecciones. Dadas las devastadoras consecuencias que este autorrechazo ocasiona en el bienestar, es preciso desarrollar recursos personales que nos permitan mantener una relación positiva y saludable con

nosotros mismos, especialmente en momentos de sufrimiento. En esta línea, la psicóloga Kristin Neff (2003) ha propuesto el concepto *autocompasión* para definir el sentimiento de conexión y apertura al sufrimiento propio, así como a nuestras propias imperfecciones y limitaciones, procurando comprender dicho sufrimiento sin juzgarlo o evitarlo, y generando un legítimo deseo de aliviarlo mediante un trato amable y cariñoso hacia uno mismo.

PARA SABER MÁS

Para ayudarte a entender mejor este concepto, te sugerimos que visualices el corto "Alfred y la sombra":

<https://cultivarlamente.com/alfred-y-la-sombra/?fbclid=IwAR06b8m4I0x3RWb1S5kBFXkwGCTx81aBLdzMyo5xTg8ekLmDhfPkrYb6INw>

Neff operativiza la autocompasión como compendio de tres pilares interdependientes (Figura 6):

Autoamabilidad: implica un sentimiento de cariño y cuidado hacia uno mismo, especialmente en los momentos de mayor sufrimiento, evitando la autocrítica despiadada y culpabilizadora.

Humanidad compartida: supone tomar conciencia de que el sufrimiento es universal, lo que conecta de manera profunda al individuo con las demás personas. Se opone a la idea de que nuestro sufrimiento es único y que, por tanto, nadie nos va a entender (aislamiento).

Mindfulness compasivo: entraña un estado de conciencia plena sobre nuestros propios sentimientos y pensamientos, aceptándolos de manera abierta, sin juzgarlos ni resistirse a ellos. Por tanto, ser autocompasivo, desde este componente atencional, supone no negar ni rehuir del sufrimiento, pero tampoco quedarse atrapado por él (sobreidentificación).

Figura 6

Componentes de la autocompasión



Los protocolos de intervención en compasión más reconocidos en el panorama internacional están siendo ampliamente aplicados con éxito en población adolescente y adulta en multitud de países, evidenciando su eficacia para la mejora del bienestar subjetivo y psicológico.

El concepto psicológico de autocompasión dista de otras nociones más extendidas en nuestro contexto cultural (e.g., pena, lástima, condescendencia), fruto del influjo judeo-cristiano. En este sentido, como apuntan García-Campayo y Demarzo (2015), es preciso aclarar que la (auto) compasión:

PARA SABER MÁS

Los mecanismos de acción de la autocompasión se ven potenciados por el mindfulness. Por ello, habitualmente, las intervenciones basadas en autocompasión incorporan también prácticas de mindfulness. De hecho, en la tradición budista, mindfulness y compasión conforman las dos alas del pájaro de la sabiduría.

- No es lástima o pena. La compasión conlleva asumir que todos sufrimos por igual (humanidad compartida) y, por tanto, no se pretende otorgar ni recibir un trato preferente, como ocurre cuando buscamos la lástima de otras personas.
- No es indulgencia o buscar excusas. La compasión conlleva un deseo de salud y bienestar para uno mismo y para los demás. Se pretende cuidarse y cuidar para estar bien.
- No es debilidad. La autocompasión trata de aliviar emociones destructivas como la culpa, la hostilidad o la envidia. Pero no está reñida con ser asertivo o con defender nuestros derechos.
- No es egoísmo. Cuando uno está mal, quererse no es egoísta, sino, al contrario, un acto de generosidad para darnos y dar a los demás lo mejor de nosotros mismos (cuidarse para cuidar). De hecho, las personas autocompasivas son también compasivas con los demás, en la medida en que entienden que el sufrimiento es compartido por todos los seres humanos.
- No debe confundirse con otros términos psicológicos como la empatía. La compasión implica empatía, pero esta última, en su forma extrema, puede suponer la sobreidentificación con el sufrimiento ajeno, lo que no sería autocompasivo y podría resultar dañino (fatiga por empatía).

- No disminuye la motivación para el cambio. En la cultura occidental tenemos muy interiorizado que, si queremos cambiar, debemos ser muy críticos con nosotros mismos, de manera que esto nos sirva de acicate. El problema de la autocrítica radica, por lo general, en su tono autodestructivo, lo que favorece el desarrollo de sentimientos de inferioridad y de odio hacia uno mismo y, por ende, llevan a la indefensión ("soy defectuoso, y no puedo hacer nada para cambiar eso"). La autocrítica destructiva está vinculada a un elevado grado de autoexigencia, basada en autoimponernos metas muy elevadas (con frecuencia, irreales). Esta autoexigencia desmedida favorece, así pues, el miedo al fracaso (no nos permitimos error), el desánimo, la desmotivación, etc. Lejos de estimularnos a la mejora, a largo plazo, nos lleva a abandonar. Por el contrario, la autocompasión no nos impide ser críticos con aquellos comportamientos o acciones que no hemos hecho bien. En vez de focalizarse en el autorreproche, nos orienta a la automejora (Figura 7).

Figura 7

Diferencias entre la autocrítica destructiva y autocrítica constructiva
(autocompasiva)

CRÍTICA CONSTRUCTIVA	Concreta (conducta a cambiar) e informativa (identifica el aspecto a cambiar): "Últimamente estoy demasiado irascible"	Centrada en la conducta (no juzga, define dónde está el problema): "Sobre todo, me pasa cuando siento que no me salen las cosas como me gustaría"	Respetuosa y amable: "Le pasa a muchas personas, especialmente estos últimos años tan duros a raíz de la pandemia"	Ecuánime (resaltando también los aspectos positivos, que siempre hay) "Sin embargo, en muchos momentos me muestro amable y dulce con los demás."
CRÍTICA DESTRUCTIVA	General (Etiqueta global y negativa) y poco informativa (no se sabe qué hay que cambiar): "No valgo para nada"	Centrada en la persona (juzga a la persona, no a la conducta): "Así nunca voy a llegar a nada"	Irrespetuosa "No sé cómo soy tan desastre. No conozco ningún otro caso como el mío".	No ecuánime (no se reconoce lo que está bien) "lo hago todo mal".

Actividades sugeridas para la iniciación en la práctica de autocompasión

Un primer paso para establecer un trato amable y cálido con nosotros mismos se basa en **sustituir nuestra voz autocrítica por una voz compasiva:**

1. Toma plena conciencia de tu voz crítica: ¿qué te dices a ti mismo/a cuando las cosas no sales como esperas o deseas? ¿Qué palabras empleas? ¿Cómo te hacen sentir (observa las emociones que experimentas)?

2. Responde a ella con voz compasiva:

Actividad: Descubriendo mis frases compasivas

Son palabras y frases que entroncan con nuestras necesidades más genuinas (son la respuesta a la pregunta: “¿Qué es lo que realmente necesito?”): ser aceptado, validado, visto, oído, protegido, amado, valorado, conectado, respetado, libre, en paz, etc. Para encontrarlas, toma en consideración lo siguiente:

a. *Utiliza frases sencillas, claras, auténticas y bondadosas (que evoquen aquello que te gustaría que te susurras al oído cada día de tu vida para darte calma y seguridad). Por ejemplo:*

- *Que pueda ser amable conmigo mismo/a*
- *Que pueda tener paz y tranquilidad*
- *Que pueda sentirme amado/a*
- *Que pueda sentirme protegido/a*
- *11. ...*

b. *Pronúncialas en voz baja, lentamente y con afecto.*

c. *Anótalas y memorízalas. A medida que las repitas día a día te irán influyendo positivamente en tus pensamientos y emociones.*

3. Apóyate en la utilización de gestos compasivos

La autocompasión también se ve favorecida por el contacto físico. Cuando estamos sufriendo, a menudo encontramos reconfortante el abrazo o la caricia de un ser querido. Ese gesto nos proporciona calma, tranquilidad. De la misma forma que otras personas que nos quieren bien muestran su compasión proporcionándonos gestos cariñosos y amables cuando lo estamos pasando

mal, estos mismos gestos también pueden resultarnos muy reparadores si nos los aplicamos a nosotros mismos. En la Tabla 5 se muestran algunos ejemplos de gestos compasivos que puedes utilizar con un propósito autocompasivo. Te proponemos que explores cada uno de ellos (u otros similares que se te ocurran) y descubras cuáles de ellos te generan calma y bienestar.

Tabla 5

Algunos ejemplos de gestos autocompasivos

Ponerse una o las dos manos en el corazón o en la zona central del pecho. En ambos casos las manos pueden quedarse fijas o acariciar el abdomen haciendo círculos u otros movimientos lentos

Poner una mano en el corazón o en la zona central del pecho y otra en el abdomen, en ambos casos las manos pueden quedarse fijas o acariciar el abdomen

Abrazarse a uno mismo y acariciarse los brazos

Abrazarse a uno mismo y acariciarse la espalda

Darse palmadas en el hombro con una u otra mano o con ambas

Acariciarse el dorso de las manos, frotarse las manos; tocarse las yemas de los dedos de ambas manos

Acariciarse la mejilla

Acariciarse el pelo de la cabeza

Acariciarse la frente

4. Realiza un diario de autocompasión

Como actividad final, te invitamos a incrementar el compromiso con tu propio autocuidado realizando un diario de autocompasión (Tabla 6). Se trata de que pienses en alguna posible tarea o actividad que podrías llevar a cabo cada día de tu vida y que contribuya al cuidado de tu salud en el plano físico, emocional, en tus relaciones sociales y familiares, así como en el ámbito espiritual (actividades acordes con tus principios y valores más arraigados). Una vez realizada la actividad, cada día puedes dedicar unos minutos a anotar tus sensaciones: ¿cómo me siento con la actividad realizada? ¿Me ha ayudado? ¿De qué manera?

Tabla 6

Ejemplo de registro diario de actividades autocompasivas

ÁREAS DE CUIDADO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
FÍSICO							
PSIQUICO-EMOCIONAL							
FAMILIA-RELACIONES							
ESPIRITUAL/VALORES							

Para saber más

El síndrome de **burnout en la CIE-11** (Clasificación Internacional de Enfermedades):

<https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>

El síndrome de **burnout** y sus **consecuencias**:

https://www.youtube.com/watch?v=Eyl4boiJ_EQ

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802>

<https://proyectosimbiosis.colectivocrece.com/blog/burnout-docente-no-te-quemes/>

Iniciativas dirigidas a potenciar la **resiliencia** en el colectivo **docente**:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-981-15-5963-1.pdf>

Beneficios de las intervenciones psicológicas basadas en **gratitud**:

<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>

<https://www.youtube.com/watch?v=QMpJcABHmgE&list=TLPQMjUxMDIwMjPPNpA2JZ9jCw&index=15>

Algunos **programas** de aplicación en la **etapa escolar** que incorporan la práctica de **mindfulness en el profesorado**:

TREVA: <http://programatreva.org/>

Escuelas Despiertas: <https://escuelasdespiertas.org/>

Beneficios de las **meditaciones atencionales**:

<https://www.youtube.com/watch?v=K2eBuZOgY5M>

Recursos para la **práctica formal de mindfulness**:

<https://www.masterenmindfulness.com/audios-de-mindfulness/>

<https://www.mindfulnessvicentesimon.com/audios>

<https://intimind.es/home/>

<https://puramente.app/>

<https://www.themindfulnessapp.com/es>

Protocolos de **intervención en compasión**:

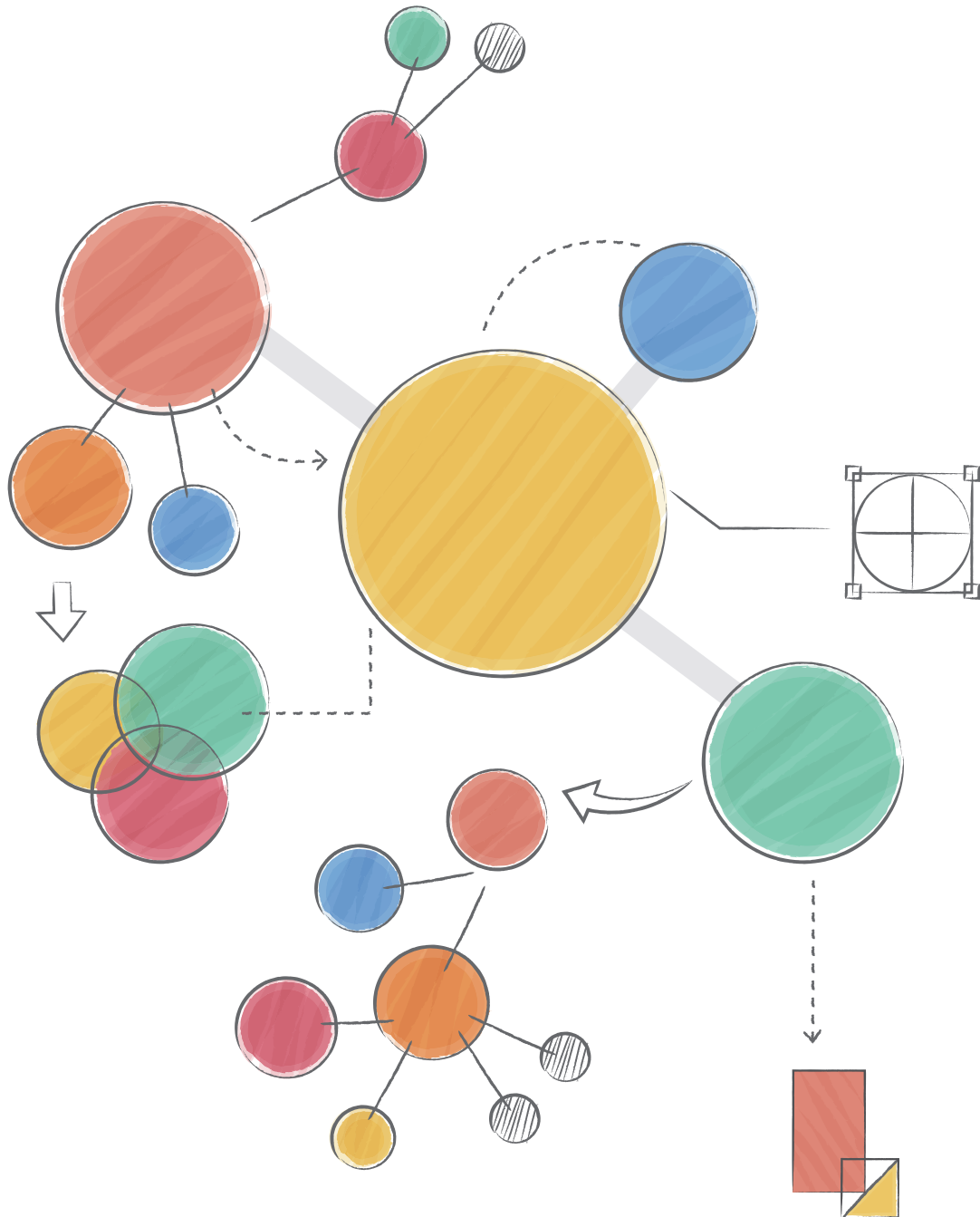
<https://puz.unizar.es/img/cms/PARA%20IUNIZAR/9788413401669/promocional.pdf>

Prácticas guiadas de **autocompasión**:

<https://www.masterenmindfulness.com/audios-de-compasion>

Utilidad terapéutica de los **gestos compasivos**:

<https://doi.org/10.1016/j.cpniec.2021.100091>



**Puedes encontrar una
representación visual de las ideas
principales de este módulo en**



Referencias

- Bakker, A. B. y Oerlemans, W. G. M. (2011). Subjective well-being in organizations. En K. Cameron y G. Spreitzer (Eds.), *Handbook of positive organizational scholarship* (pp. 178-189). Oxford University Press.
- García-Campayo, J. (2018). *Mindfulness. Nuevo manual práctico. El camino de la atención plena*. Siglantana.
- García-Campayo, J., y Demarzo, M. (2015). *Mindfulness y compasión. La nueva revolución*. Siglantana
- Granziera, H., Collie, R., y Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. En C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience. International approaches, applications and impact* (pp. 229–244). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14
- Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in 21st century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 573-596. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Maslach, C., Jackson S. E., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual*. (3rd ed). Consulting Psychologists Press.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. American Psychological Association
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 117-134. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/7c590f01490190db0ed02a5070e20f01>
- Schaufeli, W. B. (2017). Applying the job demands-resources model: A 'how to' guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics*, 46(2), 120–132. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P, Maslach, C., y Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory - General Survey. En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>

EVALÚA LO APRENDIDO

1. Cuando una determinada demanda (por ejemplo, preparar la planificación del curso) produce una serie de respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales que ocasionan un profundo malestar físico y emocional, es indicativo de:
 - a. Eustrés
 - b. Distrés
 - c. Burnout

2. Además del alto agotamiento emocional, los síntomas que caracterizan al síndrome de burnout son:
 - a. Despersonalización y falta de implicación
 - b. Falta de implicación y descenso en el rendimiento
 - c. Despersonalización y falta de realización personal

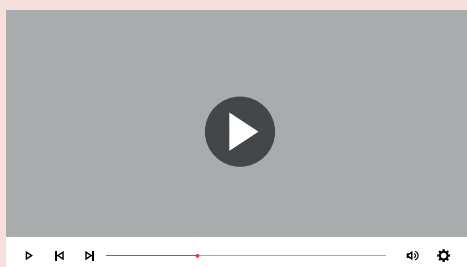
3. A diferencia los talentos y habilidades (por ejemplo, la inteligencia), las fortalezas personales:
 - a. Son innatas
 - b. Se pueden desarrollar y potenciar en todas las personas
 - c. Las opciones "a" y "b" son correctas

4. Mindfulness puede ayudar a sentirnos mejor:
 - a. Reduciendo el sufrimiento primario
 - b. Reduciendo el sufrimiento secundario
 - c. Reduciendo tanto el sufrimiento primario como el secundario

5. Según la psicóloga Kristin Neff, la autocompasión se asienta sobre las siguientes dimensiones:
 - a. Autoamabilidad, humanidad compartida y mindfulness
 - b. Autoamabilidad, humanidad compartida y crítica constructiva
 - c. Autoamabilidad, voz compasiva y crítica constructiva

APLICA LO APRENDIDO

Observa este vídeo que utilizamos como ejemplo para ayudarte a reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos. Intenta visualizarlo teniendo en cuenta el contenido del módulo de este curso. Cuando termines, responde a las preguntas de reflexión que se te dejan a continuación del vídeo.



El ejercicio de la docencia puede resultar altamente reconfortante y satisfactorio. Sin embargo, trabajar con y para otras personas (estudiantes, familias, equipo docente) conlleva una alta exigencia emocional que puede socavar el bienestar y la salud mental del profesorado. De hecho, existen numerosas evidencias de que la docencia constituye una de las profesiones más expuestas al estrés y al síndrome de burnout. Por consiguiente, es muy importante ser capaz de identificar los principales factores que nos hacen vulnerables al malestar emocional y, al mismo tiempo, conocer qué recursos personales pueden resultarnos eficaces para favorecer nuestro autocuidado y nuestro bienestar psicológico.

1. En el vídeo podemos ver cómo en el día a día se afrontan demandas y exigencias a nivel personal y laboral de manera constante y repetitiva, erigiéndose como factores estresantes que se prolongan en el tiempo y que parecen amenazar el bienestar psicológico de los protagonistas. Dada la importancia que tiene identificar los estresores para nuestro bienestar psicológico, ¿qué manifestaciones físicas, psicológicas, laborales y sociales del estrés podemos observar en el padre, desde el comienzo del video?

- a) Disminución de la implicación, agotamiento, apatía, aislamiento social y ojeras.
- b) Alto nivel de implicación y compromiso laboral.
- c) Felicidad y satisfacción vital acompañadas de elevados niveles de energía.

2. Desde el comienzo del vídeo, podemos observar el estado mental positivo al que aspiraríamos para mejorar nuestro bienestar, ¿En qué y en quién se representa este estado?

- a) En la constancia y la perseverancia del padre.
- b) En el vigor, la energía y el entusiasmo que muestra el niño.
- c) En la alegría del padre cuando va al trabajo.

3. Hay un momento en el que el niño pierde su color y se vuelve gris, ¿a qué crees que se debe?

- a) Emociones desagradables, sentimientos de incapacidad.
- b) Emociones desagradables, apatía, falta de interés.
- c) Emociones agradables, bienestar e implicación en las tareas.

4. Al final del vídeo podemos observar el reflejo de una serie de fortalezas personales representativas de virtudes, por parte del padre, ¿cómo cuáles?

- a) Creatividad, vitalidad, amor, esperanza y sentido del humor.
- b) Desinterés, Apatía, falta de eficacia y de realización personal.
- c) Euforia, implicación laboral, percepción de eficacia laboral.

5. Finalmente, podemos ver que el padre ha establecido un trato amable y cálido consigo mismo, sustituyendo su voz autocrítica por una voz compasiva, apoyándose en un gesto de abrazo afectuoso a su hijo que le proporciona calma y tranquilidad, y aumentando la motivación, de esta forma, para el cambio y la automejora de forma constructiva. ¿Tú qué crees que es lo idóneo ante situaciones de desánimo?

- a) Realizar autocrítica para tratar de mejorar, identificando la culpa y evitando mostrar un sentimiento afectuoso y amable hacia uno mismo.
- b) Tomar plena conciencia de la autocrítica y responder a ella con voz y gestos compasivos.
- c) Pensar que sufro más que los demás y que nadie me entiende.

Soluciones



Proyectos Estratégicos Orientados a la Transición Ecológica y
a la Transición Digital [MCINN-22-TED2021-131054B-I00]



Financiado por
la Unión Europea
NextGenerationEU



Plan de Recuperación,
Transformación y Resiliencia

