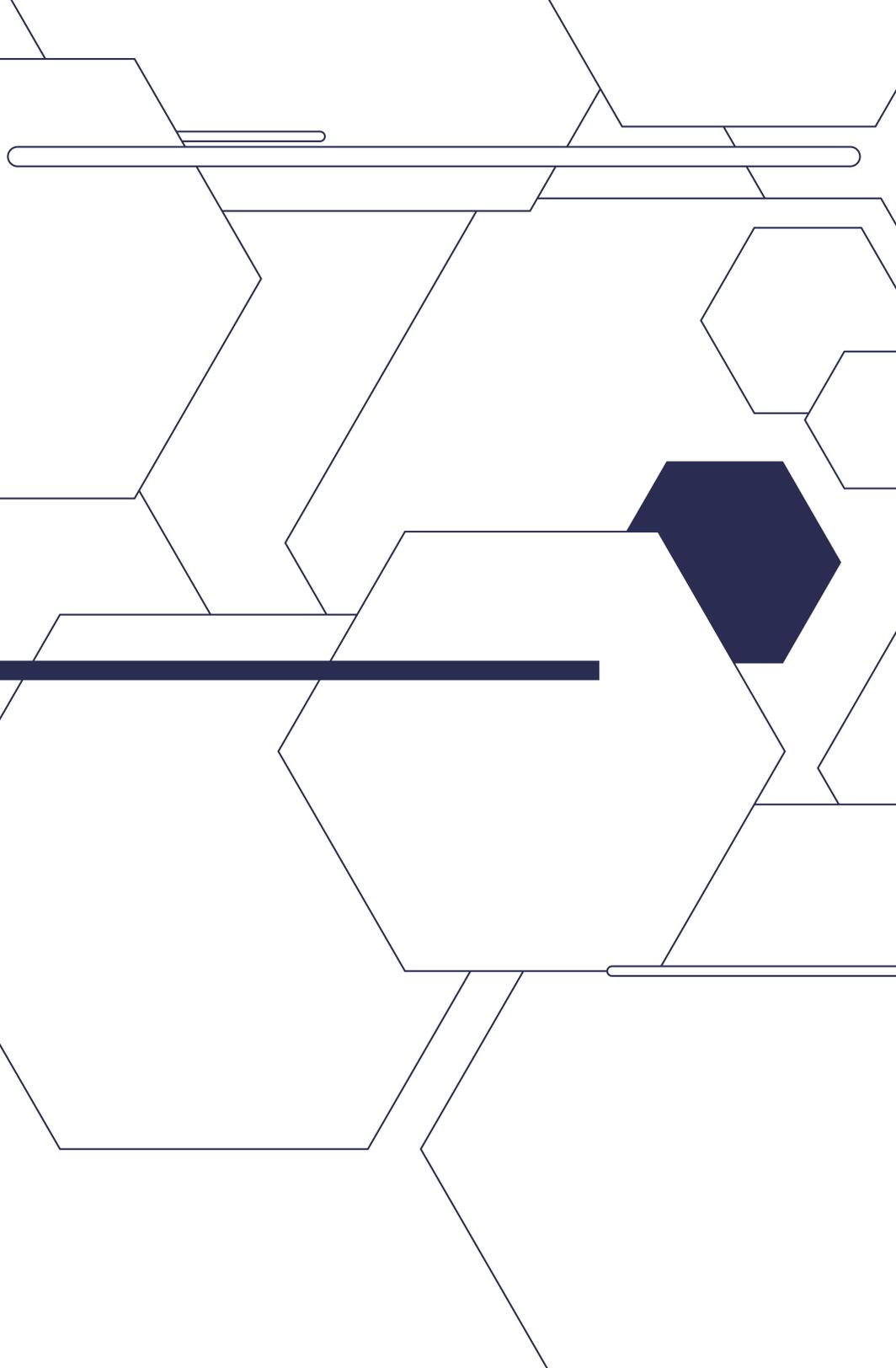


La tutoría en la UNAM y el estudio independiente

Sandra V. Ávila Barrera
Coordinadora





La tutoría en la UNAM y el estudio independiente



Sandra V. Ávila Barrera
Coordinadora



SECRETARÍA GENERAL

Universidad Nacional Autónoma de México

SIT·UNAM

Secretaría General

Sistema
Institucional
de Tutoría

La tutoría en la UNAM y el estudio independiente

Primera edición, 2 de octubre de 2024

D.R. © Av. Universidad No. 3000,
Col. Universidad Nacional Autónoma de México C.U.,
Coyoacán, Ciudad de México, C.P. 04510

D.R. © Sandra V. Ávila Barrera (coordinadora)
María Elena Padrón Estrada
Gerardo Hernández Rojas
Hilda Paredes Dávila
María de Jesús Tron Fierros
Nancy Daniela Olvera Ramírez

ISBN: 978-607-30-9544-0

Formato PDF / 4.5 mb

Hecho en México / *Made in Mexico*



DIRECTORIO

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

Secretaria General

Mtro. Hugo Concha Cantú

Abogado General

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez

Secretario Administrativo

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz

Secretaria de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo

Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria

Lic. Sandra V. Ávila Barrera

Coordinadora de Servicios de Apoyo Administrativo a los Consejos Académicos de Área

Lic. Sandra V. Ávila Barrera

Mtra. Rosario González Roldán

M.I. Néstor Abdy García Fragoso

Lic. Eduardo Arturo Rodríguez Esquivel

Sistema Institucional de Tutoría, UNAM



Contenido

Presentación

09

Introducción

11

Estrategias para favorecer el aprendizaje autorregulado en el alumnado que recibe tutoría en la UNAM

17

María Elena Padrón Estrada

Motivación y aprendizaje en la tutoría: dimensiones que influyen en el querer aprender

35

Gerardo Hernández Rojas

El estudio independiente y su relación con la tutoría: un entramado de retos y oportunidades

69

Hilda Paredes Dávila

La promoción del estudio independiente: experiencias de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM

93

*María de Jesús Tron Fierros
Nancy Daniela Olvera Ramírez*

Directorio de autores

117



La tutoría en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una actividad de acompañamiento para el alumnado, la cual tiene la finalidad de proveer los apoyos para su formación. Esta actividad es complementaria y aporta diversidad de beneficios en su desempeño escolar.

Es por ello que en el 2013 se crea el Sistema Institucional de Tutoría (SIT) en todas las entidades académicas de bachillerato y licenciatura para definir sus propios Programas Institucionales de Tutoría, así como sus respectivos Planes de Acción Tutorial, considerando siempre las particularidades de la población, pues el alumnado al que va dirigido está inserto en contextos y problemáticas diversas.

Asimismo, el Seminario Permanente de Tutoría en la UNAM nace como un espacio de análisis y reflexión sobre las múltiples prácticas y experiencias que existen en la Universidad relacionadas con la tutoría y además pretende generar conocimiento en los temas que involucra esta actividad.

Resulta importante saber que una de las finalidades de la tutoría es brindar al alumnado las habilidades necesarias para que pueda ser independiente en el avance de su trayectoria escolar, apoyándose de las herramientas necesarias para generar el ambiente adecuado que le permita estudiar y aprender de manera efectiva.

Es así que a través del estudio independiente se puede promover la autonomía de las alumnas y los alumnos para que, poco a poco, se vayan haciendo cargo de su ruta de aprendizaje.

Por lo tanto, resulta relevante en esta concepción de autonomía que la figura del tutor no desaparece, sino que se va convirtiendo en un facilitador que orienta a las y los estudiantes para que sean conscientes de sí mismos, y puedan diseñar sus estrategias y tomar sus propias decisiones con la finalidad de hacer uso de los diferentes recursos existentes y logren el mayor provecho en beneficio de su avance académico.

Es en este sentido que se presentan cuatro trabajos que se desarrollaron a partir del Seminario Permanente de Tutoría bajo el eje temático “La tutoría en la UNAM y el estudio independiente” durante el 2023, los cuales pretenden mostrar la experiencia al interior de una de las entidades académicas, así como abonar a la construcción del conocimiento en el eje temático, con la intención de que sirvan de apoyo para aquellas personas y profesionales interesadas en la práctica de la tutoría.

Sandra V. Ávila Barrera



Introducción

Debido a que el paradigma económico global se soporta sobre la base de la especulación financiera, la producción y la acumulación intensivas, se han generado grandes brechas sociales, culturales y económicas en la población mundial. Por lo tanto, es deseable oponer a estos efectos adversos de la globalización una cultura de articulación y construcción de significados orientada por los valores de la inclusión capaz de liberar a los individuos del *apartheid* social, cultural y económico en el que se puedan encontrar.

Asimismo, en la construcción de esta cultura se impone el sentido solidario y el compromiso social, y para ello se precisa del esfuerzo constante de los individuos

para formarse en la construcción y la organización de significados. A su vez, para que los ciudadanos se conviertan en agentes democráticos participativos con buena calidad argumentativa sus derroteros de formación y de adquisición de conocimientos deben ir más allá de lo que ofrecen los sistemas educativos formales; el estudio en el siglo XXI tenderá a prolongarse durante toda la vida. De ahí la importancia de impulsar una práctica académica en las instituciones educativas que forme para el estudio independiente.

Por otra parte, la nueva sociedad del conocimiento demanda constructores de objetos de conocimiento, no asimiladores pasivos de contenidos, pues se trata de una sociedad en la que la integración al desarrollo determina que los sujetos tengan un aprendizaje continuo más allá de sus estudios formales, y es por ello que los enfoques pedagógicos actuales desplacen el foco de atención de la enseñanza al aprendizaje significativo, este último cada vez más centrado en la adquisición eficaz de técnicas de aprendizaje efectivo de acuerdo con el estilo propio de cada individuo para aprender.

Partiendo de este contexto, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), uno de los instrumentos del Estado mexicano para alcanzar la equidad a través del conocimiento y con la finalidad de formar los cuadros necesarios para el fortalecimiento del organismo nacional, incluye en su código de valores actual el fomento de la convivencia pacífica, del respeto a la diversidad cultural, étnica y personal, de la libertad de pensamiento y expresión, de la responsabilidad social y ambiental y de la igualdad.

Con base en estos valores, en muchas de sus entidades académicas la UNAM estructura modelos educativos centrados en la formación de estudiosos independientes

en distintas áreas de conocimiento a fin de elevar su desempeño académico y su egreso oportuno. Al mismo tiempo, el sistema institucional de tutoría de la UNAM toma como un elemento medular la formación de un alumnado que aprenda a trabajar por cuenta propia en temas específicos en colaboración con su profesorado.

En el estudio independiente se desplaza gran parte de la responsabilidad del aprendizaje hacia el estudiante. Este modelo ya no está centrado únicamente en el profesorado, que tradicionalmente era considerado como el único actor en la educación que podía transmitir el conocimiento y donde la acción formativa recaía en sus saberes. Gran parte del aprendizaje del alumno será autodirigido, lo que significa que éste desarrolle procedimientos autónomos de pensamiento, pues es el responsable del descubrimiento, la difusión y la construcción de objetos de conocimiento. Para aprender a aprender media la instrucción tutorial en el monitoreo de los propios logros, de las habilidades cognitivas desarrolladas y de las facilidades y obstáculos para el propio aprendizaje. Instruir en la metacognición es un elemento clave para la tutoría en la UNAM.

A su vez, dentro del estudio independiente es importante la automotivación, la planificación, el desarrollo de habilidades y hábitos de estudio, la utilización de estrategias de aprendizaje adecuadas a las vocaciones propias y el establecimiento de metas académicas. En ello va mucho de los momentos de atención tutorial para el alumnado de la UNAM.

Al exponer los puntos anteriores, el contenido de este libro se ordena de la siguiente manera: en el primer capítulo su autora, María Elena Padrón Estrada, reflexiona sobre algunas estrategias adecuadas para autorregular el aprendizaje. Para ella se trata de procurar en el estudiante un proceso autodirigido a partir del cual sea posible trans-

formar aptitudes mentales en competencias académicas. Desde su punto de vista, es posible aumentar el rendimiento académico mediante estrategias encaminadas hacia a la autorregulación de la cognición, la motivación y la conducta. Estas permitirán al estudiante seleccionar y estructurar ambientes de aprendizaje y fijarse metas académicas realizables. Para la autora es de suma importancia la intervención tutorial en determinados procesos mentales que aproximan al alumnado al desarrollo de estas estrategias como un hábito.

Por su parte, Gerardo Hernández Rojas nos ofrece una perspectiva teórica sobre las dimensiones que influyen en el querer aprender, que son de naturaleza cognitiva y afectiva. Para el autor del segundo capítulo el establecimiento de metas académicas, el sentimiento de autoeficacia, el conjunto de creencias, conocimientos, actitudes y emociones que determinan nuestras decisiones, así como la carga subjetiva que conllevan las actividades y tareas académicas influyen poderosamente en el aprendizaje y, en consecuencia, en el rendimiento académico de los estudiantes. A su vez, nos indica cómo es posible intervenir en ese proceso interno y personal que es la motivación para aprender desde la tutoría académica universitaria con el fin de acercar al alumnado a un aprendizaje significativo.

En el tercer capítulo su autora Hilda Paredes Dávila establece como objetivo educativo la enseñanza de cómo aprender, sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, por lo cual hay que concebirlo como un sujeto que interactúa permanentemente con su entorno sociocultural. Sobre la base de la consideración de su entorno sociocultural es que se tiene que dotar al alumnado de estrategias que le faciliten el estudio independiente; esto resultará en un proceso de aprendizaje motivante por ser

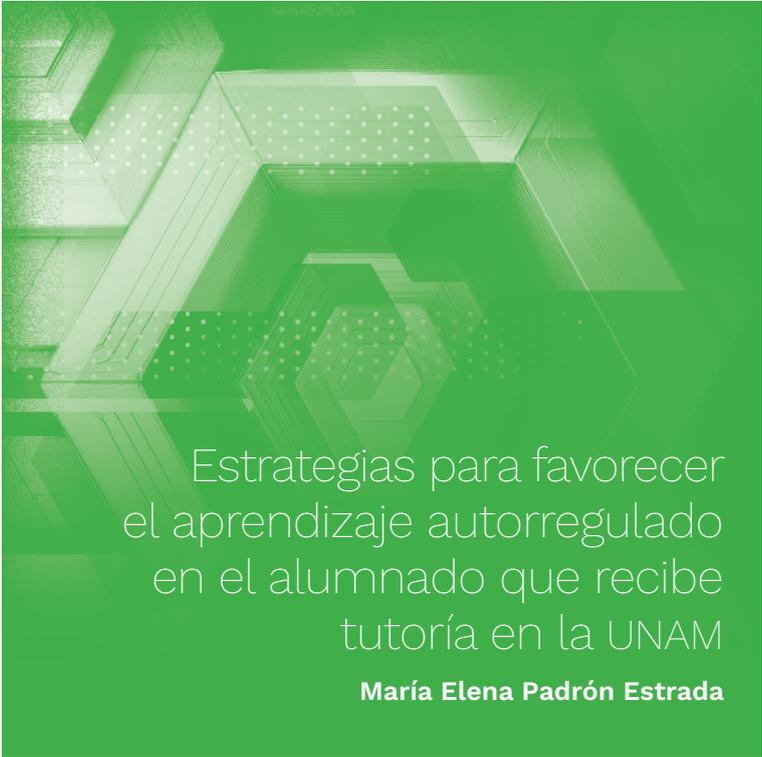
adecuado a sus necesidades. En su trabajo, Hilda Paredes, además de abundar sobre las características del estudio independiente, presenta estrategias que los tutores pueden implementar en áreas como son las de transferencia de la responsabilidad del aprendizaje hacia el alumno, de la mediación, de la retroalimentación, de la enseñanza situada en contextos particulares, de la interacción entre alumnos y de técnicas de evaluación. Las estrategias organizativas y el autocuidado necesarios para la independencia cognitiva no quedan fuera de su reflexión.

El cuarto capítulo de este libro lo desarrollan María de Jesús Tron Fierros y Nancy Daniela Olvera Ramírez, quienes comparten una experiencia de tutoría relativa al fortalecimiento del estudio independiente en alumnos y alumnas de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la UNAM. Para ellas la tutoría es un nicho relevante para el refuerzo del estudio independiente a nivel superior. También exponen el acompañamiento tutorial que se realiza en la FMVZ con miras a impactar positivamente en la adquisición de habilidades y desarrollo de destrezas necesarias para el estudio independiente.

Por estas cuatro colaboraciones, la coordinación general del Sistema Institucional de Tutoría de la UNAM se congratula, pues revelan que la práctica de la UNAM ha alcanzado capacidad creativa, reflexiva y diversa en ideas necesaria para avanzar en la construcción de conocimiento en temas medulares para el desempeño de la tutoría.

Sistema Institucional de Tutoría de la UNAM





Estrategias para favorecer el aprendizaje autorregulado en el alumnado que recibe tutoría en la UNAM

María Elena Padrón Estrada

En la autorregulación del aprendizaje hay interés creciente por explicar de qué manera los estudiantes acaban convirtiéndose en los directores de su proceso de aprendizaje.

Barry Zimmerman

Resumen

La autorregulación del aprendizaje es un proceso de autodirección a través del cual se transforman aptitudes mentales en competencias académicas (Zimmerman, 2002). A su vez, es una respuesta a las necesidades psicoeducativas que posibilitan a los estudiantes

[Contenido]

umentar su rendimiento académico por medio del uso de diferentes estrategias, tendiendo como finalidad controlar, regular aspectos de su cognición, motivación, así como de su conducta, seleccionar y estructurar ambientes de aprendizaje, mediar entre las características contextuales –además de las personales–, fijarse metas y controlar su cumplimiento. El presente exordio del escrito tiene como objetivo reflexionar sobre la relevancia del aprendizaje autorregulado (AAR) y describir las estrategias más efectivas que favorecen el estudio independiente del alumnado a partir de la tutoría que se les brinda. Se concluye que para incrementar el rendimiento académico es de suma importancia que como actores educativos favorezcamos en el alumnado las estrategias de autorregulación.

Palabras clave

Aprendizaje autorregulado, estrategias de autorregulación, tutoría.

Es importante analizar los factores que influyen en el abandono escolar. Para ello, es necesario atender al alumnado que pueda presentar algún tipo de inconveniente e identificar el tipo de factor al que se debe (biológico, ambiental, social y cultural, educativo, emocional), pues esto constituirá un tramo crítico en la definición de trayectorias estudiantiles exitosas, ya que es en este lapso donde se suele tomar la decisión de abandonar o no los estudios.

Para el Grupo Banco Mundial para la Educación (2020), la pandemia de covid-19 deterioró la educación, reduciendo el aprendizaje, pues las cifras de abandono escolar se incrementaron. La pandemia no sólo vino a

afectar la salud de los seres humanos, sino también la estabilidad económica, laboral y educativa.

Al tenor de lo antes mencionado, las competencias profesionales que actualmente se le pide al alumnado se pueden clasificar en dos tipos: específicas (propias de cada profesión) y genéricas (son compartidas por todas las profesiones). Al respecto de las competencias genéricas, estas son indispensables porque proporcionan flexibilidad en el quehacer profesional y permiten la adaptación en un mundo de constantes cambios y evolución del conocimiento (Vives *et al.*, 2013).

En el Proyecto Tuning (2013) para América Latina se elaboraron las competencias genéricas para la educación superior a través de consensos y después fueron validadas mediante cuestionarios aplicados a académicos, estudiantes, graduados y empleadores. La lista final se compone de 27 competencias, entre ellas, en la posición 10, se encuentra la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. En ésta, la autorregulación es un proceso indispensable para poder alcanzarla.

Por su parte, la nueva sociedad del conocimiento plantea grandes retos para la educación, ya que los vertiginosos cambios que se están produciendo, originados por transformaciones radicales en la ciencia, la tecnología y la economía, han generado nuevas demandas de formación y educación (Pozo & Monereo, 1999). Por lo tanto, la educación contemporánea tiene que estar dirigida en ayudar a los alumnos a aprender a aprender, en poner el acento en el compromiso y actuación personal de quien aprende para hacerlo de forma autónoma, independiente y permanente.

Por lo mencionado anteriormente, se plantea la necesidad de desarrollar programas para la promoción de competencias de autorregulación del aprendizaje centra-

das en la implicación de los diversos actores educativos en este proceso (Sáez *et al.*, 2018). Dichas competencias pueden ser influenciadas intencionadamente con los diferentes actores educativos en la interacción escolar con el alumnado.

El acompañamiento al alumnado para que enfrente las dificultades representa un apoyo invaluable e impacta de forma positiva en su rendimiento académico. Una figura relevante es la del tutor académico, pues su finalidad es llevar un seguimiento y un análisis del proceso de aprendizaje del alumnado para prevenir el abandono escolar (Muñoz & Martínez, 2017).

Por otra parte, es adecuado que la figura del tutor sea el ente motivador para sus alumnos, que busque la dificultad del por qué desean abandonar la educación y encontrar estrategias que conviertan esa dificultad en oportunidad de aprendizaje.

En un estudio sobre las estrategias del aprendizaje autorregulado (AAR) en el alumnado de Educación Media Superior (Padrón, 2019) se encontró que ya cuenta con índices óptimos en dichas estrategias, esto debido a que ya tiene una trayectoria académica que le ha permitido adquirirlas. Es importante destacar que aunque los alumnos presentaron puntajes altos no necesariamente significa que utilicen estas estrategias. En donde presentaron menos puntaje fue al vincular el conocimiento pasado con el nuevo y tuvieron dificultades para centrar la atención. Si el alumnado no utiliza las estrategias del AAR puede depender de múltiples factores que pueden no estar asociados únicamente con el ámbito escolar.

El AAR resulta fundamental para que el alumnado encuentre el sentido y tome el control de su propio proceso de aprendizaje académico, ya que éste se encuentra asociado a la realización de un trabajo personal de intensa

y sistemática implicación en el estudio. Este comportamiento genera una sensación de satisfacción y motivación con las actividades relacionadas con el estudio y el aprendizaje. Aspectos que hacen grandes diferencias en el aprendizaje son la disposición al estudio, el planteamiento del objetivo de aprendizaje, la distribución y planificación del uso del tiempo, evitar la postergación de compromisos y eficientes formas de estudio.

En las últimas décadas se han propuesto diferentes teorías y modelos sobre autorregulación que han intentado identificar y describir los procesos que intervienen, y establecer las relaciones e interacciones entre ellos y con el rendimiento académico. Entre estos modelos destaca, por encima de los demás, el propuesto por Barry Zimmerman, basado en la perspectiva sociocognitiva de Bandura (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Dicho modelo tiene un carácter integral y consiste en analizar los distintos procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales que promueven el aprendizaje autorregulado, además permite explicar las relaciones que se establecen entre dichos componentes (Torrano *et al.*, 2017). Los principales supuestos del modelo de Zimmerman son que el aprendiz:

- Es un sujeto activo que construye su propio proceso de aprendizaje.
- Puede controlar y regular potencialmente ciertos aspectos de su cognición, motivación/afecto y comportamiento.
- Determina las características del contexto.
- Existe algún tipo de criterio que ayuda al alumnado a decidir si el proceso de regulación debe continuar o si se requiere algún tipo de cambio.

- Los procesos del AAR son mediadores entre las características personales y contextuales de los sujetos, así como su aprendizaje y rendimiento académico.

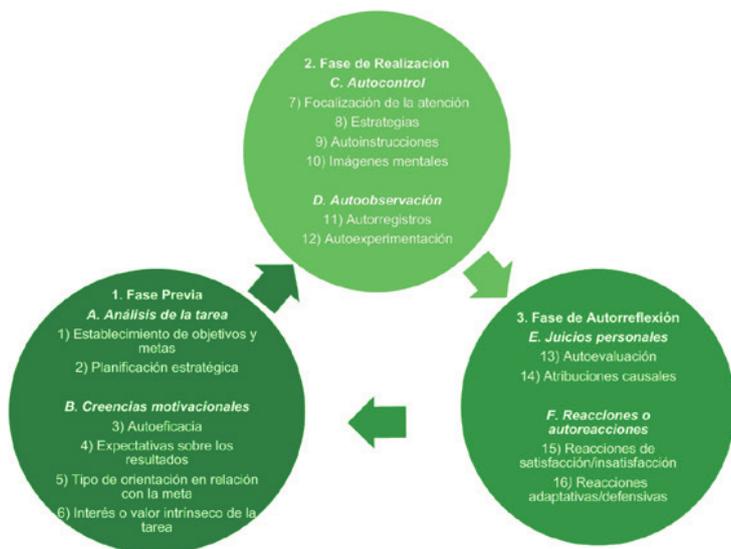
Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman

Barry Zimmerman (2002) ha definido el AAR como el proceso cognitivo, metacognitivo, afectivo y conductual por medio del cual el alumnado despliega las habilidades de planificar, monitorear, controlar y autoevaluar el cumplimiento de los objetivos para mejorar su desempeño académico. Es el grado en el que los individuos se muestran cognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos de su propio proceso de aprendizaje.

Con un adecuado entrenamiento se puede mejorar el grado de control sobre el aprendizaje y el rendimiento que tiene cada alumno, y se pueden aminorar muchas de las dificultades de aprendizaje que regularmente presentan tales como la procrastinación, ansiedad en exámenes, falta de organización y falta de motivación.

En la Figura 1 Zimmerman (2002) explica el proceso de autorregulación que consta de tres fases:

Figura 1. Fases del proceso de autorregulación del aprendizaje y los componentes asociados (Zimmerman, 2002)



Nota. Esta figura muestra el modelo cíclico de fases de Zimmerman.

Como se observa, la Figura 1 hace énfasis en que la autorregulación tiene tres fases cíclicas: a) preparación, que incluye el establecimiento de metas, la elaboración de planes, la autoeficacia y la motivación; b) el desempeño, que implica el autocontrol y la autosupervisión; c) el proceso de autorreflexión, que incluye la autoevaluación (Schunk & Zimmerman, 1994).

El proceso del AAR incluye (Panadero & Alonso-Tapia, 2014):

1. Metacognición: control estratégico de los procesos cognitivos y metacognitivos.

2. Motivación: consiste en automotivarse para una tarea y en mantener la concentración e interés durante la ejecución. También incluye la volición, que se refiera a las conductas que la persona realiza para mantener la concentración,
3. Conducta: control de la acción, la conducta para alcanzar los objetivos educativos.
4. Emociones: se puede experimentar emociones (positivas o negativas), siendo crucial que se puedan controlar si interfieren en el aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado requiere que el estudiante escoja las metas apropiadas a las que desea dirigir su esfuerzo (Paris *et al.*, 2001). Para ello, los actores educativos que le acompañen tienen un papel fundamental creando entornos que sean positivos.

1. Fase previa

En esta fase el alumnado se enfrenta por primera vez a la tarea (véase Figura 1). Aquí analiza las características de la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito y la creencia que tiene sobre su capacidad, establece su objetivo de aprendizaje y planifica. El interés por la tarea y la orientación motivacional (de aprendizaje o para obtener cierta calificación) juegan un papel crucial para alcanzar una buena planificación y realizar la actividad adecuadamente (Zimmerman & Moylan, 2009).

Particularmente, el objetivo de aprendizaje debe reunir ciertas características entre las que se encuentran que sea específico, medible, alcanzable, realista y a tiempo. La planificación en esta fase del proceso del AAR es un predictor del éxito que se tendrá en objetivo de

aprendizaje planteado: a mayor tiempo de planificación, mejores resultados (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Por este motivo se recomienda que, al presentar una actividad, el tutor que acompaña haga referencia o ayude a percibir la utilidad que tiene el objetivo de aprendizaje para las metas personales que el alumnado puede tener. De esta manera, los estudiantes se implicarán más en la realización de la actividad.

2. Fase de realización

En esta fase se realiza la actividad (Figura 1). Es importante que el alumnado lleve a cabo la planeación estratégica de la fase anterior, mantenga la concentración y utilice las estrategias de aprendizaje adecuadas para alcanzar el objetivo de aprendizaje. Los dos principales procesos durante esta fase son el autocontrol y la autoobservación.

Mientras se realizan cada uno de los pasos que se consideraron para alcanzar el objetivo, es prioritario que el alumnado se realice las siguientes preguntas: ¿Qué estoy aprendiendo? ¿De qué forma estoy aprendiendo? ¿Me está sirviendo? ¿Necesito cambiar alguna(s) estrategia(s)? Todas éstas son preguntas metacognitivas que le ayudarán a ser consciente de lo que está realizando. Al mismo tiempo, es recomendable que se vaya brindando órdenes o descripciones autodirigidas sobre la tarea que se está realizando, y que vaya creando imágenes mentales que le ayuden a organizar la información y así fijar la atención, lo que favorece el aprendizaje y la memorización (organizadores cognitivos).

En esta fase también se tiene considerado recurrir a diversos autorregistros para gestionar el tiempo de forma adecuada y finalizar a tiempo, el que se use dependerá del

objetivo planteado. Este proceso consiste en realizar anotaciones, usar agenda, planeadores mensuales, identificar las tareas de mayor a menor importancia, cronogramas de trabajo, etcétera, de las acciones que se llevan a cabo durante la ejecución y que den cuenta de lo que se está avanzando. Más que un proceso interno, el autorregistro es una estrategia de aprendizaje para ayudar a monitorizar y poder reflexionar después de realizar la tarea (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

El lugar de aprendizaje es un elemento sustancial, pues hay que considerar crear un ambiente con el menor número de distracciones y que facilite el desarrollo de la tarea aumentando su efectividad. Por ejemplo, acercar todo el material necesario, limitar el uso del móvil (redes sociales y llamadas principalmente), tener agua a la mano, sentarse a estudiar en un horario que no se encuentre cerca de la hora de comida, fijar el tiempo de trabajo y descanso (funciona programar una alarma), un lugar cómodo y con buena luz. Estos factores aumentarán la efectividad del trabajo que se realice.

Otro aspecto importante es pedir ayuda a diversos actores educativos, como lo son el profesor, los compañeros(as), tutor(a), es decir, todas aquellas personas que se sepa pueden ayudar a resolver dudas, motivar, destinar tiempo de estudio en conjunto. Para ello, es deseable que de manera anticipada se contemple este tipo de ayuda.

Por otra parte, el alumnado puede realizar acciones para mantener su interés durante el proceso del AAR para conseguir su objetivo, estrategia que se conoce como incentivar el interés. Ésta consiste en dirigirse mensajes a sí mismo que le recuerden lo que se quiere lograr. Por ejemplo, si el objetivo planteado es aprender un idioma debe buscar una imagen, frase o foto que le recuerde eso

y ponerlo en lugares estratégicos para que lo vea constantemente (Corno, 2008).

Y finalmente realizar autoelogios a los avances que se tienen en el proceso, por ejemplo: “¡Qué bien estoy trabajando!”, o autorrecompensas: “Cuando acabe los deberes podré ver el programa que tanto me gusta”. Es adecuado que se contemplen en la primera fase para saber de forma anticipada cuáles serán las recompensas a las que se tendrán acceso si se alcanza el objetivo. Estas estrategias, usadas cada vez que se alcanza un objetivo, consiguen que el interés y la disposición a esforzarse se mantengan altos, aumentando la posibilidad de continuar autorregulándose (Corno, 2008).

3. Fase de autorreflexión

En esta fase el alumnado valora sus avances y trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos (Figura 1). Hay que enfatizar que la autoevaluación se basa en los criterios de evaluación, es decir, en los criterios de calidad, siendo modulada por el nivel de perfección que haya fijado para la actividad el alumnado. Estos criterios pueden establecerse al inicio de la actividad con la ayuda del tutor(a) y docentes (establecer claramente los criterios de evaluación), de tal forma que el alumno sepa cómo autoevaluar su trabajo y así dé oportunidad a corregir los errores; también en los objetivos que se fijó al principio del proceso y en su nivel de exigencia (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Hay que tomar en cuenta que no todos los alumnos parten del mismo punto y cada uno tiene necesidades diferentes. Habrá quienes en cuestión de calificaciones inicien con 9 y quieran llegar a 10, otros que inicien de 6

y quieran 8, alumnos que sean novatos en realizar mapas conceptuales y otros quienes sean expertos, y otros partan con conocimientos previos más avanzados.

Por otra parte, las atribuciones causales son las explicaciones que el alumnado se da a sí mismo sobre el éxito o el fracaso en su proceso del AAR, tanto si el resultado es negativo o positivo, es adecuado reflexionar a las preguntas “¿Por qué ha ocurrido esto?”, “¿Qué más necesito hacer?”. Estas inferencias suponen atribuir la responsabilidad del resultado a distintos factores tales como grado de habilidad, de esfuerzo, de suerte, de apoyo de los demás, control, etcétera.

Las causas a las que se les atribuye el éxito o fracaso tienden a activar una serie de emociones (positivas o negativas) que influyen en que el alumnado modifique sus expectativas de autoeficacia y de resultado. Ambos aspectos condicionan la motivación y el modo de afrontar la actividad en el futuro, por lo que resulta muy adecuado que en la medida en que aprendan a valorar sus éxitos y fracasos como ocasiones para mejorar, sabiendo cómo reaccionar, puedan controlar las atribuciones que realizan para que éstas sean adaptativas, controlando así mejor sus emociones (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Todas las fases del AAR que acaban de ser presentadas están interrelacionadas e interactúan durante todo el proceso.

De novatos a expertos

En relación con los aspectos sociales de la instrucción de la autorregulación, es decir, instruir al alumnado sobre el proceso del AAR, enfatiza la importancia de los aspectos sociales para el desarrollo de la autorregulación. Al

respecto, Zimmerman (2013) menciona que hay cuatro niveles en la trayectoria sociocognitiva y en cada nivel el alumnado tiene las siguientes tareas:

1. Enseñanza directa de estrategias de aprendizaje: explicar al alumnado qué estrategias son más adecuadas para procesar la información y controlar mejor el aprendizaje (conocimiento declarativo), cómo se utilizan (conocimiento procedimental), cuándo, cómo y por qué hay que utilizar unas u otras (conocimiento condicional) y cuáles son sus beneficios. Es de suma importancia que los alumnos identifiquen la motivación que tienen para alcanzar las metas de aprendizaje.
2. El modelado: la acción explícita de planificar, controlar la ejecución, distribuir los recursos cognitivos y reflexionar sobre lo realizado podrían ser asimilados por el alumnado al observar estos cómo lo hacen los docentes u otros modelos de expertos. No obstante, si bien la imitación es necesaria y eficaz en la fase inicial del aprendizaje, cuando adquiere cierto dominio lo que se espera es que cada vez necesite menos recurrir a la visualización del modelo.
3. La práctica guiada y autónoma: la práctica de las estrategias de autorregulación, en un primer momento guiada y luego de forma independiente, en todo el proceso es necesario brindar retroalimentación oportuna sobre el proceso del alumno.
4. Autorregulación: al mismo tiempo que aprende las estrategias de autorregulación, otra de las medidas más utilizadas es que se realice la transición de responsabilidades del docente modelo y regulador al estudiante que controle su aprendizaje. En este nivel finalmente se alcanza la autorregulación cuando

el alumnado automatiza los aspectos de la ejecución y es capaz de actuar estratégicamente adaptándose a factores contextuales que condicionan la tarea.

En los dos primeros niveles es muy deseable que el alumnado tenga más apoyo social y en los últimos dos que esté más centrado en cada persona, aunque sí se requiere que pida retroalimentación detallada a algún actor educativo. A su vez, es de suma importancia que el alumnado reflexione acerca del proceso seguido, evalúe el rendimiento obtenido y la efectividad de las estrategias utilizadas, esto con la finalidad de que más tarde pueda transferir y generalizar las habilidades de autorregulación aprendidas a nuevas situaciones, tareas y contextos (Torrano *et al.*, 2017).

Aunado a lo anterior, es necesario enseñar al alumnado a ser consciente de la importancia de utilizar estrategias cognitivas que le ayuden a analizar y seleccionar la información apropiada. Entre las técnicas que podrían enseñarse destacan la elaboración de esquemas, la identificación de la estructura del texto, búsqueda de información, la selección de las ideas principales de un texto mediante distintos tipos de subrayado, la elaboración de mapas mentales y conceptuales, etcétera.

Conclusiones

Los profundos cambios que se han experimentado en el contexto actual de la educación han conducido a que el aprendizaje autorregulado se convierta en tema central de la práctica educativa. Actualmente se concibe el aprendizaje como un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado.

El logro de un objetivo de aprendizaje que sea significativo y autorregulado necesita tanto “voluntad” como “destreza”, y por esto es que es altamente deseable que los diversos actores educativos ayuden al alumnado a ser consciente de su pensamiento, a ser estratégico y a dirigir su motivación hacia metas valiosas. El objetivo es que los alumnos aprendan a tomar las riendas de su propio aprendizaje.

El aprendiz estratégico es aquel que ha aprendido a planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales: sabe cómo aprende, está automotivado, conoce sus posibilidades y limitaciones, y en función de ese conocimiento controla y regula sus procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de las tareas y al contexto, optimiza su rendimiento y mejora sus habilidades mediante la práctica (Torrano & González, 2004).

Por lo tanto, el modelo de Zimmerman (2001) resulta muy completo, pues muestra la mayoría de los procesos fundamentales que intervienen cuando el alumnado se plantea un objetivo de aprendizaje y quiere aprender a autorregularse. Permite realizar una explicación pormenorizada de todos los elementos que intervienen en el proceso, ofreciendo una base teórica que ayude a determinar sobre qué aspectos intervenir si se desea mejorar la autorregulación del alumnado en contextos reales de las instituciones educativas.

Referencias

- Corno, L. (2008). Work habits and self-regulated learning: Helping students to find a “Will” from a “Way”. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Motivation and*

- self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 197-222). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreira, K. C. & Lima, P. G. (2013). “Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación”. *Paradigma*, 34(1), 083-096. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512013000100006
- Grupo Banco Mundial de Educación. (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política Pública*. Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Muñoz, J. S. y Martínez, A. A. (2017). El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(1), 89-112.
- Panadero, E. & 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.
- Paris, S., Byrnes, J. & Paris, A. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 253-288). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pozo, J. & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Santillana.
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E. & Bruna, D. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Formación Universitaria*, 11(6), 83-98.
- Torrano, F., Fuentes, J. & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173. <http://>

- www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160&lng=es&tlng=es
- Torrano, F. & González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152878002>
- Vives, T., Durán, C., Varela, M. & Fortoul van der Goes, T. (2013). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en educación médica*, 3(9), 34-39. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572014000100006&lng=es&tlng=es
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory in to Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. & Moylan, A. (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.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. DOI: 10.1080/00461520.2013.794676





Motivación y aprendizaje en la tutoría: dimensiones que influyen en el querer aprender

Gerardo Hernández Rojas

Resumen

La motivación académica está determinada por distintas dimensiones de naturaleza cognitiva y afectiva. Estas dimensiones, tales como las metas académicas, la autoeficacia, las *mindsets*, las atribuciones y el valor subjetivo de las actividades/tareas, influyen de manera poderosa en los aprendizajes de los estudiantes y en su rendimiento académico. Desde el espacio de tutoría académica universitaria es posible orientar el trabajo académico de los alumnos e influir en cada una de ellas, de modo que su motivación y aprendizaje puedan optimizarse.

[Contenido]

Palabras clave

Motivación, aprendizaje, tutoría, estudiantes universitarios.

Uno de los problemas fundamentales en el aprendizaje académico es el de la motivación. Cada vez más nos ha quedado claro que la motivación está fuertemente involucrada en el aprendizaje, al grado de reconocer que puede influir poderosamente en éste. Dicho en palabras simples: la relación nos dice que a más motivación más aprendizaje (Ambrose *et al.*, 2017). Aunque también, desafortunadamente, sabemos que esta relación tiene su opuesto: a menos motivación menos aprendizaje.

Los psicólogos definimos el aprendizaje como un cambio de tipo estable, duradero y transferible que ocurre en el sujeto que aprende en tres dimensiones: en el nivel conductual (hace algo que antes no hacía), en el nivel representacional (sabe algo que antes no sabía) y en el nivel de la participación social (adquiere instrumentos culturales y establece relaciones socioculturales nuevas) (Hernández, 2006; Pozo, 2016). En el plano universitario, gracias al aprendizaje logrado puede decirse que los alumnos adquieren y refinan conductas simples y complejas; forman y reestructuran esquemas, ideas y explicaciones comprendiendo su significado; y logran obtener competencias académicas propias de las disciplinas con miras a modificar sus actividades científico-técnico-profesionales de formas cada vez más sofisticadas.

En la situación académica universitaria las relaciones entre motivación y el aprendizaje son también recíprocas, son dos lados de una misma moneda. La motivación es el lado “caliente” de este vínculo donde está involucrada la esfera volitivo-afectiva, mientras que el aprendizaje es el

lado más “frío” donde están presentes los aspectos más racionales y cognitivos. El primero energiza la relación, el segundo establece y consolida la adquisición de los conocimientos socialmente valorados por las disciplinas científico-técnicas de que se trate. Separarlos implica un sinsentido que puede provocar aprendizajes superficiales, desmotivados y poco útiles para una funcionalidad posterior (Pozo, 2016).

Como decíamos al inicio, la relación en la dirección motivación → aprendizaje nos hace ver que para un buen aprendizaje (lo que llamaríamos un aprendizaje significativo o profundo) se requiere una buena disposición motivacional (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Ahora bien, si la miramos en la dirección contraria, es decir aprendizaje → motivación, tenemos que hacer dos consideraciones: una más evidente y otra más a largo plazo. La primera suscribe una relación positiva: cuando el estudiante percibe que ha logrado aprender significativamente o se siente más competente para poder hacerlo, actuará en consecuencia más motivado y se involucrará más decididamente en nuevas experiencias de aprendizaje similares. La segunda, en cambio, tiene implicaciones educativas muy interesantes porque busca responder a las siguientes cuestiones: ¿pueden los alumnos aprender a motivarse?, o bien, ¿pueden los alumnos aprender a “hacer arreglos” en aquellos factores que influyen en su motivación para lograr así mejoras en su aprendizaje?

Particularmente, a estas dos cuestiones está dirigido el presente capítulo proponiendo claves que sirvan al espacio de la tutoría académica –y a la docencia– para entender y apoyar los procesos motivacionales de los estudiantes tutorados, que redunden en su aprendizaje y rendimiento académico.

Definiendo la motivación

Distintos autores se han aproximado a definir este constructo desde hace algunos años y desde sus particulares ópticas. Más allá de diferencias conceptuales, en lo esencial, los autores más influyentes parecen coincidir en tres aspectos: ocurre de forma personal-interna, es un proceso activador-estimulador y está dirigido al logro de determinados objetivos o metas (Ambrose *et al*, 2017.; Cleary, 2018; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Mayer, 2020; Ruiz, 2020).

La motivación, vista así, es *un proceso que genera, mantiene y hace persistir los esfuerzos y la realización de los procesos involucrados en el aprendizaje ante distintos contextos o situaciones*. No obstante que se considera que la motivación es un proceso interno y personal, también sabemos que, dentro del contexto educativo, puede ser objeto de influencia externa, ya sea si se trabaja tanto en el contexto del aula como en el espacio de la tutoría y el asesoramiento.

Partiendo de la investigación basada en evidencia se ha demostrado que los procesos motivacionales están bajo la influencia de una serie de dimensiones relevantes, a saber: metas (dado que se trata de un proceso dirigido), valores (toda actividad escolar es una conducta valorada o interesada), expectativas (todo alumno se prepara para enfrentar las situaciones de aprendizaje con más o menos arrestos), creencias (influyen directa e indirectamente en lo que el estudiante piensa sobre qué lo motiva y qué no), atribuciones o explicaciones (las razones que se sostienen para explicar los éxitos o fracasos), sentidos (por qué y para qué se quiere aprender), entre otras más (Cleary, 2018; Dweck, 2019; Hattie y Yates, 2017; Ruiz, 2020).

Puede decirse que la forma en que se motiva un estudiante, y particularmente el universitario que ya cuenta

con una trayectoria de varios años como alumno, depende de su historia personal en la que se configuran todas estas dimensiones en un cierto modo, lo cual lo conduce a enfrentar de un modo particular las nuevas experiencias de aprendizaje.

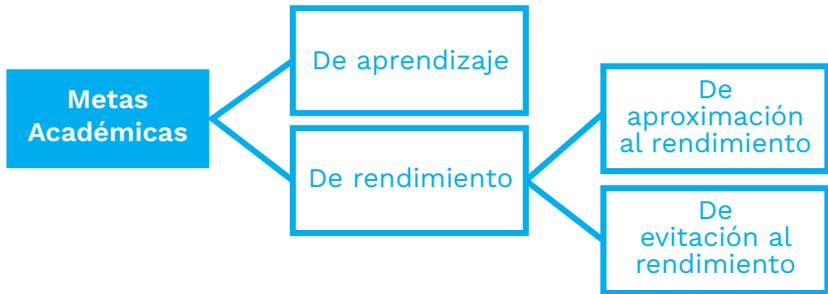
Metas académicas

La investigación sobre el estudio de metas académicas ha demostrado, por medio de evidencia empírica, que los estudiantes se orientan principalmente por dos tipos de metas: las metas de aprendizaje (o de dominio) y las metas de rendimiento (Coalition for Psychology in Schools and Education, 2015; Elliot, 1999). Como lo hemos constatado, en las aulas universitarias podemos identificar a aquellos estudiantes que se guían por *metas de aprendizaje*, que son las que demuestran un interés genuino por querer aprender o por mejorar su competencia académica *per se*. Se trata de alumnos que se les nota que buscan adquirir nuevas habilidades o saberes y/o que quieren aprender o dominar la asignatura que cursan y todo lo que ello implica. Los docentes saben bien que desafortunadamente estos alumnos no son los que más proliferan dentro de sus aulas.

Por otro lado, podemos encontrar a aquellos otros que se encuentran muy preocupados por las calificaciones, pues consideran que éstas denotan la valía o reputación de una persona en el mundo académico. Se trata de los estudiantes que principalmente persiguen metas de rendimiento, entre los cuales pueden distinguirse dos subtipos: los de *metas de aproximación al rendimiento* y los de *metas de evitación al rendimiento* (ver Figura 1). Los primeros son aquellos que buscan conseguir la máxima calificación

o estar dentro de los “listos” de la clase; los segundos son los que buscan hacer sólo lo justo, ya sea para no obtener una mala calificación o para no estar en el grupo de los que obtienen las notas más bajas. Por supuesto, todavía existe un último grupo que no comparte ninguna de las tres metas anteriores (ni quiere aprender, ni le interesan las calificaciones).

Figura 1. Modelo tripartito de metas de Elliot



También vale la pena recalcar que las tres metas anteriores no son excluyentes entre sí, de modo que los alumnos muchas veces tienen dos o tres de ellas simultáneamente en determinadas situaciones de aprendizaje, en este caso lo que hay que identificar es cuál de ellas predomina más y por qué. No obstante, la investigación ha demostrado que tener activas varias de ellas –particularmente cuando se reúnen las metas de aprendizaje y las de aproximación al rendimiento– puede ser benéfico para el aprendizaje (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez González-Pienda, 2006).

Dentro de los tres tipos de metas, surge la siguiente pregunta: ¿quiénes son los que obtienen mejores calificaciones y quiénes las peores? Esto depende de cómo se evalúe. Si las evaluaciones se centran en valorar aprendiza-

jes superficiales con técnicas de evaluación muy cerradas (por ejemplo, exámenes objetivos con reactivos altamente estructurados), los estudiantes con metas de aproximación al rendimiento suelen estar dentro de los más aplicados, pero un poco por debajo a ellos suelen estar los de metas de aprendizaje. Si, por el contrario, las estrategias evaluativas permiten valorar un aprendizaje de mayor profundidad (por ejemplo, escritura de ensayos bien fundamentados o elaboración de proyectos) los de metas de aprendizaje estarán por encima de los otros. Los que siempre estarán por debajo, con las calificaciones más bajas, serán los de metas de evitación del rendimiento, quienes al guiarse por la ley del “esfuerzo necesario” puntuarán bajo sin importar la estrategia evaluativa que se utilice.

La investigación también ha demostrado que los alumnos con predominio de metas de aprendizaje suelen ser los más interesados en clase, los que manifiestan un mayor deseo de implicarse en las actividades académicas, o los que persisten ante situaciones difíciles y utilizan estrategias de estudio más sofisticadas (Ruiz, 2020). Por el contrario, los estudiantes con metas de evitación al rendimiento se muestran, en lo general, desanimados y poco comprometidos con su aprendizaje académico.

Valor subjetivo

Todos los estudiantes cuando aprenden interpretan las situaciones o tareas académicas que realizan y las valoran desde su perspectiva personal. Así, hay quienes otorgan un mayor valor a determinadas actividades académicas, temas o asignaturas en comparación con otras. Estos estudiantes se muestran interesados sólo por el valor que

ellos les atribuyen y de este modo su motivación está garantizada de modo *intrínseco*.

Otros alumnos, en cambio, se interesan por aprender cuando lo que aprenden tiene un cierto *valor instrumental*, manifestándose de dos maneras: a) se motivan cuando reconocen que aprender les permitirá aprobar (o no reprobar) o subir el promedio (muchas veces está relacionado con la obtención de becas o de opciones de titulación), y b) se motivan cuando comprenden el valor instrumental que sus aprendizajes pueden tener para situaciones futuras, como en aquellos casos cuando los maestros les dicen que lo que están aprendiendo tiene mucha relevancia para cursos posteriores o para un “buen desempeño profesional”. Finalmente, hay alumnos que aprenden motivados cuando *valoran una condicional situacional* didáctica bien planteada por un docente quien propone tareas interesantes y relevantes, explica bien, evalúa con actividades con sentido, etcétera, incluso aun cuando ellos originalmente no lo estuvieran por los temas o la asignatura misma.

Cuando los alumnos universitarios cursan una asignatura y buscan aprender los temas de la misma siempre les asaltan las siguientes preguntas: “¿y este tema para qué me sirve?”, “¿vale la pena que tenga que aprender este tema?”. Por ello es conveniente que los profesores –y los tutores– en todo momento resalten el valor instrumental que tienen los aprendizajes que promueven en las distintas asignaturas y carreras académicas que imparten, ya que en su mayoría éstos son relevantes para la formación académica y para el buen ejercicio en el campo profesional. Sin embargo, a los estudiantes esto no les queda tan claro, por lo que es necesario hacerles explícita esta relación y luego remarcársela.

Tanto los profesores como los tutores pueden contagiar positivamente a los alumnos sobre el valor subjetivo

intrínseco o instrumental que tienen los contenidos (ideas, conceptos, competencias) que les enseñan, cuando demuestran frente a ellos un denodado interés. Se sabe que los buenos profesores no sólo imparten adecuadamente los contenidos de sus asignaturas, sino que también contagian el aprecio por los saberes que enseñan, de este modo persuaden a los alumnos acerca del valor que tienen y modelan el gusto por los temas.

Creencias de autoeficacia

Cuando a los alumnos se les exponen los criterios de evaluación para realizar una tarea académica o cuando escuchan al profesor que presenta el temario de una asignatura y la forma en que podrán acreditarla, inevitablemente hacen una autovaloración racional de sí mismos y de sus capacidades académicas relacionadas con todo ello, para determinar si se sienten capaces o no de poder alcanzarlos con suficiencia académica. Esta autopercepción de la competencia para satisfacer una meta académica se denomina *autoeficacia* (similar a “autoconfianza”) y es uno de los constructos que los psicólogos han investigado con gran asiduidad en las últimas décadas.

La investigación ha demostrado que la autoeficacia tiene una relación de influencia recíproca con el aprendizaje y el desempeño académico y, de hecho, se ha puesto al descubierto que es un importante predictor sobre el buen logro de ambos (Hattie y Yates, 2017; Ruiz, 2020). Esto quiere decir que aquellos alumnos que frente a una tarea o familia de tareas académicas se autoperciben de forma sincera como autoeficaces –y efectivamente lo son–, es altamente probable que obtengan un buen resultado académico y logren un buen aprendizaje.

En ocasiones la autoeficacia se confunde con la autoestima, pero esta última es una valoración abstracta en general de la persona, la cual tiene importantes componentes valorativo-emocionales que se juzgan relevantes para las personas cuando viven en sociedad, mientras que la primera es una valoración específica y racional del aprendizaje frente a una actividad o tarea académica real-inmediata que tiene que enfrentar (Hattie y Yates, 2017). En este sentido, debe considerarse que la autoeficacia, al ser tan específica, puede variar ante diferentes tareas o asignaturas académicas.

Si bien durante un tiempo se asumió y de hecho se encontraron evidencias de que la autoestima estaba correlacionada estadísticamente con el logro y el bienestar académico, algunos investigadores como Baumeister *et al.* (2003) demostraron que es el logro académico el que permite tener una autoestima académica alta y no al revés, como se suponía. Este dato es relevante porque durante algún tiempo se dedicaron importantes esfuerzos para mejorar la autoestima académica por medio de la implantación de ciertos programas de entrenamiento que seguían ese camino, lo cual era incorrecto e incluso contraproducente porque los alumnos aprendían a autovalorarse positivamente “en abstracto” pero, al mismo tiempo, carecían de habilidades y competencias académicas que respaldasen dichos juicios, lo que terminaba por perjudicar su rendimiento académico posterior (Baumeister *et al.*, 2003).

Bandura (1999) ha señalado que la autoeficacia se configura por medio de cuatro fuentes: a) *experiencias de dominio* (cuando se da la oportunidad de tener cadenas exitosas de conductas académicas), b) *experiencias vicarias* (cuando se da la oportunidad de observar a otras personas similares a uno sobre cómo proceden frente a

una tarea o actividad que se desea aprender), c) *persuasión verbal* (cuando alguien significativo anima constantemente al aprendiz para que siga aprendiendo); d) *experiencias fisiológicas* (cuando se enseña a autoobservar las reacciones fisiológicas o emocionales que se tienen –y que a veces perturban– al hacer algo que se busca aprender).

De entre todas ellas, las *experiencias de dominio* son la fuente más poderosa para la constitución de la autoeficacia. Como ya se ha dicho, ayudar a los alumnos a tener oportunidades de éxito hace que su sentido de autoeficacia se haga más robusto, pero también es importante conseguir que ellos reflexionen sobre por qué y cómo han mejorado –después de haberlo hecho– y cómo pueden seguir haciéndolo, pues permite no sólo mejorar la autoeficacia, sino también hacerla más consciente y con un mayor potencial. Una propuesta educativa que puede sintonizar bien con esta idea es el llamado “andamiaje cognitivo y motivacional” (Lajoie, 2005), el cual sostiene que es importante plantear actividades al estudiante en concordancia con sus habilidades mostradas y, en la medida que ocurren progresos en ellas, ajustar su complejidad en un nivel apropiado superior para facilitar que ellos tengan éxito y al mismo tiempo perciban que progresan, mejorando así sus expectativas de eficacia.

Otra fuente muy relevante para mejorar progresivamente la autoeficacia de los estudiantes es *alentarlos a observar a los que saben* sobre aquello que desean aprender y animarlos a que los interroguen de forma sensata sobre las cosas que no les quedan claras, con la intención de comprenderlas mejor. Muchos estudiantes no quieren hacer eso –ya sea porque no quieren pasar por “tontos” o porque ignoran que esto es una buena alternativa para aprender– y se cierran una importante fuente de aprendizaje y mejora de la autoeficacia.

Atribuciones

Los alumnos después de recibir la calificación en una evaluación, ya sea positiva o negativa, buscan dar una explicación a la misma, es decir, atribuyen un porqué a dicha calificación y para ello esgrimen distintas razones, unas veces sensatas y otras insensatas.

Las atribuciones o explicaciones que ellos hacen, según Weiner, pueden analizarse según tres dimensiones: el *locus* (interno o externo al estudiante); la *estabilidad* (estable o inestable/variable); la *controlabilidad* (controlable o incontrolable). Cada una de estas dimensiones actúa de un modo simultáneo en las atribuciones que los alumnos hacen. En la Tabla 1 se presentan algunos ejemplos.

Las atribuciones, además, se relacionan de forma inevitable con distintas situaciones afectivas (Rodríguez y Luca de Tena, 2001; Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005). Así, el *locus* interno influye en respuestas emocionales del sujeto: si se trata de éxitos, dando confianza y orgullo, en cambio si se trata de fracasos, generando culpa y/o vergüenza. La dimensión estabilidad (acompañada de *locus* interno), la cual se sabe que está relacionada con la expectativa de éxito que tienen los estudiantes, influye en la generación de sentimientos de esperanza o de desamparo según sea el caso. Y, por último, la dimensión controlabilidad, cuando se trata de éxitos conseguidos se relaciona con sentimientos de confianza y orgullo (si además se vincula con el *locus* interno) o de gratitud (cuando se relaciona con un *locus* externo), si se trata de fracasos se relaciona con desconfianza, culpabilidad y vergüenza (cuando se vincula con un *locus* interno) y con conductas de enojo (cuando se enlaza con un *locus* externo).

Tabla 1. Ejemplos de atribuciones y sus dimensiones.

Ejemplos de atribuciones	Dimensión <i>locus</i>	Dimensión estabilidad	Dimensión controlabilidad
“La suerte”	Externo	No estable	No controlable
“La dificultad del examen”	Externo	No estable	No controlable
“Mi habilidad” o “Mi capacidad”	Interno	Estable	No controlable
“El esfuerzo que invertí”	Interno	No estable	Controlable
“Las estrategias de estudio que usé”	Interno	No estable	Controlable

Lo más interesante es que las atribuciones que los alumnos hacen a sus éxitos o fracasos no sólo permiten explicar o interpretar lo que ya pasó, sino que además tienen importantes repercusiones para situaciones de aprendizaje futuras (generan expectativas y comportamientos hacia el futuro).

Por otra parte, se ha demostrado que aquellos estudiantes que tienen una tendencia a atribuir sus éxitos y fracasos a causas internas, no estables y controlables, como, por ejemplo, el esfuerzo bien invertido, la dedicación o el uso apropiado de estrategias de estudio bien seleccionadas, se desempeñan mejor académicamente y desarrollan un buen sentido de autoeficacia. A esto se le ha denominado un *estilo atribucional favorecedor* con evidentes repercusiones para una conducta motivada y el aprendizaje significativo.

Por el contrario, los estudiantes que asumen *estilos atribucionales no favorecedores*, los cuales perturban sus conductas de afrontamiento al estudio y que se caracterizan por interpretar sus resultados académicos (malos o buenos) basándose en causas internas, estables y no controlables, suelen tener malos resultados académicos. Estos son los casos de aquellos alumnos que basan sus

atribuciones en la capacidad o en la habilidad, dando entender que éstas son fijas, lo que trae como consecuencia una paralizante inmovilidad cognitiva o una cognición negativista (“no puedo”) que los hace sentirse ineficaces ante las tareas académicas, lo cual redundará en un rendimiento académico pobre.

La buena noticia es que las atribuciones son modificables tal como lo han demostrado los estudios de entrenamiento atribucional, los cuales se dirigen a fomentar estilos atribucionales favorecedores en los alumnos que no los tienen o, bien, a modificar los estilos motivacionales no favorecedores que algunos tienen muy arraigados. En lo general, estos programas de entrenamiento se basan en cuatro movimientos: a) ayudar a que los estudiantes tomen conciencia de aquellas actividades académicas que ellos definen como “no deseadas” (situaciones de evitación académica), b) ayudar a que los alumnos aprendan a analizar las atribuciones que están detrás de dichas situaciones, c) animar a explorar atribuciones alternativas más eficaces y/o más certeras (especialmente las de tipo favorecedor) y d) implementar estilos de atribución favorables en ellos (Bruning *et al.*, 2005).

Las mayores ganancias de los programas o intervenciones de cambio atribucional se consiguen cuando dicho entrenamiento se combina con la enseñanza de estrategias de estudio (Ruiz, 2020). Lo que ocurre es que los alumnos quieren constatar que el esfuerzo bien invertido y/o la dedicación al trabajo académico realmente mejoran el rendimiento y el aprendizaje, lo cual sólo pueden hacerlo si mientras se esfuerzan lo hacen utilizando buenas estrategias de aprendizaje –y si aparte constatan que han mejorado en sus calificaciones! Así, la recomendación es evidente: hay que enseñar a invertir el tiempo de estudio empleando buenas estrategias (bien aprendidas y bien

aplicadas), porque la simple recomendación en abstracto sobre la importancia del esfuerzo, sin dar ninguna pista de cómo materializarlo bien, es insuficiente y poco útil.

De la misma manera, la retroalimentación bien aplicada puede ayudar a fortalecer estilos atribucionales favorables. ¿De qué retroalimentación se trata? De aquella que se centra en reconocer el esfuerzo (“he observado la dedicación que estás poniendo”), el uso de estrategias (“me gustó la forma en que lo organizaste”), de reconocer la resiliencia (“me gusta que no te das por vencida”) o la persistencia (“estás demostrando una excelente actitud de trabajo”), y no de aquella de tipo generalista o imprecisa (“vas muy bien”) o que se centra en un rasgo de la personalidad (“eres inteligente”). La retroalimentación es mejor si reconoce los aspectos positivos de la ejecución, el progreso logrado en el aprendizaje que se está realizando y si, además, indica el camino próximo a seguir para llegar a la meta académica que se busca (Hattie y Yates, 2017; Ruiz, 2020).

Mindsets (mentalidades)

Después de treinta años de investigación sobre el tema, Carol Dweck propone que los alumnos se dejan guiar por dos sistemas de creencias que ella ha denominado “*Mindset* de crecimiento” y “*Mindset* fija” (Coalition for Psychology in Schools and Education, 2015; Dweck, 2019). Estos sistemas de creencias o teorías personales son de carácter implícito y actúan determinando el modo en que nos motivamos y la manera como enfrentamos situaciones de vida académica y de vida diaria. Los estudiantes con “mentalidad fija” consideran que su capacidad intelectual es inamovible, lo que tiene importantes repercusiones

sobre su aprendizaje y rendimiento escolar, puesto que presentan un serio autolimitante, mientras que los estudiantes que asumen una “mentalidad de crecimiento” consideran que la inteligencia es algo que puede cambiarse a través del esfuerzo y la disciplina.

En nuestro contexto cultural y el de muchos países de la cultura occidental y oriental¹ se tiene como creencia común e inobjetable que el “talento” (o la inteligencia) es innato, que “se nace” para ser genio en la música, las matemáticas, la danza, el fútbol, etcétera (Dweck, 2019; Stobart, 2020). Los medios de comunicación masiva repiten sin cesar esta idea que considera que los talentosos –de cualquier disciplina– que hacen muy bien las cosas en su dominio o actividad fueron personas predestinadas para serlo.

Sin embargo, las teorías actuales sobre cómo se desarrolla el talento (conocimiento experto: *expertise*) han dado poco soporte a semejante creencia y, de hecho, la contradicen abiertamente con evidencia empírica sólida que considera que éste se desarrolla –en cualquier disciplina y área de conocimiento– a través de muchos años –cuando menos 10, aunque depende de la disciplina– y muchas horas –cuando menos 10,000 horas– de *práctica deliberada constante* (motivación y determinación por mejorar y superar obstáculos), *supervisada* (buen apoyo de mentores y entrenadores) y *bien invertida* (permite el desarrollo de un marco conceptual fuerte y de estrategias de solución de problemas y metacognitivas-reflexivas po-

1 En los resultados de PISA de 2018 (la evaluación internacional de la OCDE que se aplica cada 3 años a estudiantes de 15 a 16 años), se presentaron los datos sobre la pregunta que indagaba si “la inteligencia era algo que se podía cambiar demasiado”. El promedio de las respuestas de la muestra mexicana fue de 45 puntos, mientras que el de todos los países participantes fue de 63 –el máximo era de 100 puntos y el puntaje más alto de un país fue de 80– (Schleicher, 2019).

tentes) (Ericsson, Perez, Eccles, Lang, Baker, Bransford, VanLehn y Ward, 2009; Hattie y Yates, 2017; Stobart, 2020).

Quizás derivado de lo anterior es que muchas comunidades académicas abrevan y adoptan esta creencia (y otras que la secundan) diseminándola entre directivos, tutores, profesores y, tristemente, promueve que algunos alumnos se les impongan ciertas etiquetas de genio o no genio, talentoso o sin talento, inteligente o poco inteligente, etcétera –moralaja: cuidado con las etiquetas. Cierta talento importa pero más importa lo que se haga con él, por medio del trabajo, el esfuerzo y la dedicación; todo ello a la larga resulta más importante. Por eso concuerdo completamente con Duckworth (2021) cuando señala que lo que logramos conseguir en la vida depende más de nuestra “perseverancia conjuntada con el apasionamiento” –lo que ella denomina *Grit*– que de nuestro supuesto talento natural.

Las mentalidades fijas y de crecimiento tienen importantes implicaciones en la vida escolar (Dweck, 2019). Quienes asumen una u otra viven de modo distinto los desafíos académicos, interpretan de modo diferente las equivocaciones y fracasos que tienen, rumian de modo distinto lo que los profesores les dicen, explican de modo singular el esfuerzo realizado, de hecho, ven de modo distinto la inteligencia, el aprendizaje y la motivación (ver Tabla 2).

Así, por ejemplo, a una muestra de estudiantes, desde edad escolar hasta adultos jóvenes, Dweck (2019) les hacía la pregunta: “¿Cuándo te sientes inteligente?”. Los de mentalidad fija respondían cosas como: “cuando no cometo ningún error”, “cuando termino algo deprisa y está perfecto”. En su lugar, las respuestas típicas de los de mentalidad de crecimiento fueron: “cuando trabajo en algo mucho tiempo y empiezo a entenderlo”, “cuando algo

es muy difícil y lo intento con todas mis fuerzas y logro hacer algo que antes no podía hacer”. En las respuestas anteriores se puede observar que los de mentalidad fija buscan validarse y/o autoafirmarse o se preocupan por no quedar mal, mientras que los de mentalidad de crecimiento entienden que en la relación esfuerzo-inteligencia está la clave para superarse.

Tabla 2. Dos tipos de mentalidades y sus implicaciones en la vida académica (elaboración propia).

Aspectos	Mentalidad fija	Mentalidad de crecimiento
Inteligencia (o el talento)	Como algo inamovible, es fija.	Como algo que puede desarrollarse
Cualquier capacidad o habilidad	Como estática. Si la tienes, la tienes, si no la tienes, no la tienes.	Como algo que puede cambiarse. Si la tienes hay que cultivarla, si no se puede adquirirla.
El esfuerzo	Consideran que sólo se esfuerzan los que no son hábiles.	Consideran que para ser bueno en algo hay que esforzarse, se tenga o no talento.
Los errores	Los asumen como algo que “los define”.	Los aceptan y los dejan atrás aprendiendo de ellos.
Su imagen personal	La protegen, constantemente buscan autovalidarse.	No les importa tanto, buscan seguir aprendiendo.
La ayuda externa	Buscarla demuestra debilidad.	Si es necesario hay que buscarla porque ayuda a aprender más y mejor.
Ante las dificultades	Si están a su alcance, se crecen, si están más allá, abandonan.	Aceptan la gran mayoría y ante ellas se crecen y persisten.
Las deficiencias que se pudieran tener	Se ocultan.	Se aceptan y tratan de superarlas.
Las críticas	Los hace ponerse a la defensiva.	Las aceptan y los motivan.
Las personas que destacan (compañeros)	Se sienten amenazados por ellos.	No les interesan o los inspiran.

Ahora intentemos relacionar los dos tipos de mentalidades con el modelo tripartito de las metas presentado unas páginas atrás. Centrémonos primero en los estudiantes que se orientan por metas de aproximación al rendimiento (aquellos que están preocupados por obtener buenas calificaciones y subir el promedio) que han tenido una buena trayectoria académica sacando notas altas, es probable que tengan una mentalidad fija y atribuyan su exitosa vida académica a la inteligencia que poseen – que, obviamente, para ellos es inamovible producto de la *natura*–, pero ocultan ciertas actitudes curiosas hacia el estudio o hacia el esfuerzo académico, cuando, por ejemplo, dicen que no necesitan estudiar porque ellos “todo lo aprenden con facilidad”, sin decir nada acerca de la gran cantidad de horas que pasan para preparar sus exámenes.

Los que asumen metas de evitación al rendimiento generalmente son los que tienen una mentalidad fija, lo que les provoca, además de calificaciones más bajas, un hándicap difícil de sortear porque ellos creen con firmeza que no pueden salir de esa situación puesto que su inteligencia y sus habilidades no se los permiten. En cambio, los que tienen mentalidad de crecimiento se plantean metas de aprendizaje, aunque algunos de ellos pueden orientarse por metas de aproximación al rendimiento interesándose demasiado por las calificaciones, no obstante, ellos consideran que éstas son producto de un esfuerzo constante que imprimen y no de su capacidad fija.

También es verdad que las dos mentalidades pueden convivir en las personas y en algunas de éstas una se acentúa más dependiendo del campo o dominio del que se trate. Sin embargo, se debe procurar que la mentalidad de crecimiento predomine en la mayoría de ellas tanto como sea posible.

Algunos estudios han intentado promover un cambio en las creencias de mentalidad encontrando resultados halagüeños. Por ejemplo Paunesku, Walton, Romero, Smith, Yeager y Dweck (2015) presentaron a un grupo numeroso de estudiantes en riesgo de fracaso escolar ($n = 519$) información textual basada en *el valor del esfuerzo y la necesidad de interpretar los errores como oportunidades de aprendizaje, así como la importancia de usar estrategias de estudio para la resolución de problemas*. Después de esto, les animaron a realizar unas actividades sencillas dirigidas a promover la reflexión sobre la información que habían recibido, todo lo hicieron en pocas sesiones que además fueron de manera telemática. Este ejercicio fue suficiente para provocar cambios estadísticamente significativos en sus calificaciones obtenidas, en comparación con los de un grupo control.

El enfoque de las mindsets de Dweck junto con las investigaciones realizadas por quienes han estudiado las trayectorias que describen el proceso de convertirse en expertos (por ejemplo, B. Bloom, K. A. Ericsson) nos enseñan que prácticamente todos tenemos un potencial de talento o de desarrollo de habilidades que es posible conseguir mediante *el trabajo esforzado, la disciplina y la dedicación necesarias, así como con la participación y el apoyo atento de buenos profesores y mentores en todo este trayecto*. En el fondo, implica enfatizar la cultura del esfuerzo y del trabajo duro (hoy el trabajo esforzado, mañana los frutos).

La posibilidad de cambiar las creencias que están detrás de una mentalidad fija requiere de un trabajo de convencimiento explicativo dirigido a enseñar cómo se deben interpretar, desde la óptica de la mindset de crecimiento, los errores, los fracasos, las críticas, los retos, por qué es importante recibir ayuda externa y cómo se pueden

concretizar el esfuerzo y el uso de estrategias de estudio apropiadas. Los mensajes deben tener las siguientes características: ser reiterados, persuasivos, diversos en modalidad, bien dirigidos y coherentes (Ruiz, 2020).

De hecho, recientemente se ha demostrado que los cambios dirigidos para mejorar la mentalidad de crecimiento de los estudiantes tienen un mayor impacto cuando sus profesores asumen dicha creencia –creen que sus alumnos *verdaderamente* pueden cambiar su talento y sus habilidades– y la ponen en práctica con aquellos a través de los mensajes y actividades didácticas que realizan en las aulas cotidianamente (Yeager, Carroll. Bon-tempo, Cimpian, Woody, Crosnoe *et al.*, 2022).

¿Qué se puede hacer para mejorar la motivación de los alumnos desde la tutoría?

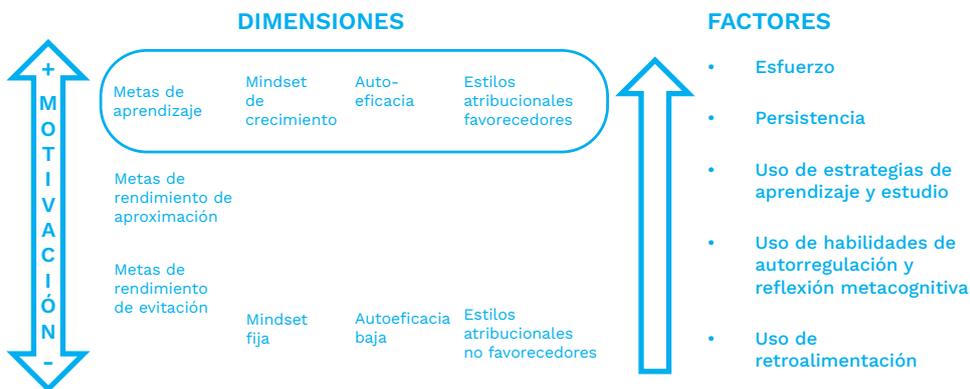
En un estudio reciente González, Vázquez y Zavala (2021) indagaron con una muestra de estudiantes universitarios (n= 359 provenientes de 6 carreras en distintos semestres) del sur del estado de Sonora, México, la relación existente entre la desmotivación y la satisfacción de expectativas académicas con el quehacer docente y el trabajo que proporciona la figura del tutor académico. Los resultados del trabajo son amplios, pero dada la tónica de este trabajo nos centraremos en aquellos principales encontrados sobre la tutoría.

Primero, los estudiantes consignaron no estar de acuerdo ni en desacuerdo con los apoyos y el acompañamiento prestado por los tutores. En segundo lugar, después de realizar análisis relativos a establecer relaciones entre desmotivación y tutorías, señalaron que a medida que había menor desmotivación había un mayor incremento de

la tutoría. Finalmente, con base en los datos encontrados, los autores consideran que a través de la actividad tutorial es posible mejorar el rendimiento académico de los alumnos debido a las acciones de acompañamiento y asesoría.

Estas últimas líneas nos dan pie a exponer una serie de consideraciones y sugerencias que es posible retomar para orientar el trabajo tutorial en pro de una mejora de la motivación de los alumnos, pero para hacerlo debemos retomar las dimensiones más importantes que se revisaron en las secciones anteriores y dar una visión de conjunto sobre los aspectos más positivos que cada una tiene para la motivación académica (ver Figura 2).

Figura 2. Las dimensiones y factores de la motivación



Como se muestra en la Figura 2, a la izquierda se presenta un continuo que expresa que la motivación puede ser alta (polo positivo: alta motivación) o baja (polo negativo: desmotivación). Dicho continuo nos permite expresar una idea central: la motivación académica es un constructo *maleable* que puede cambiar a través del tiempo como consecuencia de las experiencias de la persona o de las intervenciones y actividades de influencia educativa (Cleary,

2018). Pero también, y de hecho es lo esencial en la figura, este continuo nos serviría para posicionar los aspectos más deseables de cada dimensión revisada, las cuales son las que deberíamos procurar promover en nuestros estudiantes de tutoría (la elipse punteada), a saber: *enseñarles a buscar metas de aprendizaje, fomentarles una mindset de crecimiento, impulsar su autoeficacia a cotas más altas y hacer que desarrollen estilos de atribución adaptativos en beneficio de su aprendizaje y rendimiento escolar*. De hecho, al hacerlo, podemos constatar que estas dimensiones están entrelazadas y se influyen de modo recíproco (Cleary, 2018; Ruiz, 2020). Si observamos la parte inferior de la Figura 2 también podemos comprender por qué muchos de nuestros estudiantes tienen una motivación baja o actúan desmotivados en sus actividades académicas.

Por otro parte, del lado derecho de la figura encontramos una flecha ascendente que sirve para indicar cuáles son los factores que, según la investigación empírica, se han demostrado eficaces o que se correlacionan con la consecución que las dimensiones mencionadas puedan acceder a niveles superiores de motivación. Se trata del esfuerzo y la persistencia, el uso de estrategias de estudio y aprendizaje, el empleo de habilidades meta-cognitivas (la reflexión) y de autorregulación, y la oportuna retroalimentación centrada en el proceso y el progreso de la ejecución.

Se sabe, por ejemplo, que cuando la dedicación, el esfuerzo bien invertido y adecuadamente materializado por medio del uso de estrategias de estudio y de autorregulación se aplican de forma concomitante, los niveles de autoeficacia crecen y se refuerza al mismo tiempo la mejora de estilos atribucionales favorecedores provocando que los estudiantes actúen más motivados. De igual modo, si se trabaja con los alumnos intentando modifi-

car los estilos atribucionales inadecuados animándolos a reflexionar sobre el porqué de los éxitos y los fracasos y se apoya enseñando estrategias de estudio al mismo tiempo, es muy probable que aumente la autoeficacia y vaya creándose un sustrato adecuado para que emerjan las creencias de mentalidad de crecimiento.

El trabajo de todas estas dimensiones es más fácil de operacionalizar por el docente de asignatura dentro de las aulas dada la cantidad de interacciones (mensajes socio-cognitivos y afectivo-motivacionales) que puede tener con sus alumnos durante periodos largos de tiempo y porque además puede organizar y poner en marcha adecuadas experiencias de enseñanza (planifica y ejecuta tareas y actividades ajustadas a las capacidades de los alumnos), de aprendizaje (proponer actividades de trabajo cooperativo y otras que induzcan el empleo de estrategias de estudio y de aprendizaje) y de evaluación (retroalimentación correctiva, mensajes apropiados, etcétera), en comparación con aquellas que el tutor puede plantear en los espacios de tutoría circunscritos a proponer actividades de asesoramiento y acompañamiento puntuales –principalmente de tipo individual– con el tutorado. De hecho, para el trabajo de la motivación en el aula existen propuestas integrales como la del modelo TARGET –u otros– que involucra la consideración de actividades dirigidas a mejorar y sostener los procesos motivacionales de los alumnos (ver Díaz Barriga y Hernández, 2010; Rodríguez y Luca de Tena, 2001; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, Piñeiro, Rosario, Blas, Ferradás y Freire, 2010).

Aun reconociendo el poco margen de trabajo que el tutor tiene para la mejora de la motivación del tutorado, podemos cerrar este capítulo planteando algunas recomendaciones que consideramos valiosas para que él las

retome y así enriquezca sus actividades en aras de apoyarla e impulsarla.

- *Subrayar la importancia de lo que se aprende.* Es conveniente que los tutores continuamente enfatizen el valor instrumental de los aprendizajes que los tutorados realizan en sus clases. Por valor instrumental me refiero a la importancia que los contenidos curriculares tienen para aprendizajes posteriores dentro de la carrera y sobre todo para un buen ejercicio profesional. Muchas veces los estudiantes no se percatan de ello y no les atribuyen el justo valor que tienen por lo que actúan desmotivados y los aprenden de modo superficial.
- *Actuar como modelo para demostrar la valoración y relación que los aprendizajes conseguidos pueden tener para situaciones futuras.* El tutor puede modelar conductas de valoración de distinto tipo ante el tutorado que le generen gusto y motivación por el aprendizaje y la formación que recibe. Tales conductas pueden ser: interés por la carrera y su ejercicio profesional, actitudes positivas hacia los aprendizajes logrados, valoración de la importancia social de la profesión, importancia de conseguir una buena trayectoria académica, dar testimonio de la importancia que tiene una buena actividad profesional realizada, etcétera. Todo esto debe ser presentado al tutorado como actividades y actitudes que no pueden ser posibles de conseguirse sin una adecuada realización y valoración de los aprendizajes logrados en sus asignaturas.
- *Enseñar a valorar la importancia del esfuerzo.* Ya hemos expuesto en varias partes del capítulo cómo los investigadores se han percatado de la importancia

que el esfuerzo invertido tiene en el desarrollo de la competencia experta de cualquier disciplina de la que se trate. Ellos lo llaman *práctica deliberada* y que no es más que el esfuerzo decidido y la gran determinación por querer mejorar las habilidades en un campo de conocimiento específico. Es importante enfatizar a los estudiantes el papel que tiene el esfuerzo en la obtención de buenas notas y sobre todo en la mejora del aprendizaje. Necesitamos reimpulsar la ética y la cultura del esfuerzo como base de sus conductas académicas y no está de más “ponerlo sobre la mesa” continuamente como materia de diálogo en las actividades o sesiones de tutoría, argumentando el valor científico que estas aseveraciones tienen.

- *Enseñar a materializar el esfuerzo.* No es suficiente con exponer y tratar de convencer a los estudiantes sobre la importancia que el esfuerzo tiene en las conductas y trayectoria académica. Necesitamos explicar cómo pueden materializarlo por medio del empleo de estrategias de estudio y el tiempo dedicado pues, aunque no lo parezca, muchos estudiantes que dicen “esforzarse” no saben hacerlo apropiadamente y resulta ser algo completamente infructuoso si consideramos los resultados que con ello consiguen. Dentro de las estrategias de estudio que se pueden recomendar en la tutoría podemos identificar las siguientes (Cleary, 2018; Valle *et al.*, 2010):
 - Planificar y establecer propósitos: enseñar a preparar las actividades con tiempo suficiente para realizar tareas, actividades y exámenes. Recomendar la creación de una agenda o diario académico.

- Tomar notas estratégicamente: sugerir hacer resúmenes y cuadros sinópticos (para ideas), mapas conceptuales (para conceptos), diagramas de flujo (para procedimientos y habilidades), líneas de tiempo (para ubicar fechas y datos históricos), según lo que se esté aprendiendo (para preparar las clases o durante las mismas). En todos estos recursos hay que enfatizar la importancia de poner en relación la información que se aprende de dos maneras: a) con el conocimiento ya adquirido previamente y b) comprendiendo cómo la información aprendida, en sus distintas partes, se relaciona entre sí (relaciones de tipo causal, de comparación, de contraste, de índole temporal, de tipo argumentativa, etcétera).
- Buscar información apropiadamente: saber usar buscadores en la Web (p. ej. Google académico), saber buscar en bibliotecas (p. ej. LIBRUNAM), en bases de datos técnicas (p. ej. Scopus, Uptodate, Web of Science, Elsevier, etcétera.), pueden hacerse recomendaciones sobre cómo usarlas y cómo sacarles mejor provecho.
- Enseñar a desintegrar sus tareas/trabajos en sus partes componentes para hacerlos y abordarlos mejor: estrategia que ayuda a facilitar el afrontamiento de las tareas en unidades más pequeñas y significativas sin perder de vista su secuencia y organización lógica, los cuales deben guiarse por objetivos y criterios más simples.
- Buscar ayuda: enseñar la conveniencia de solicitar auxilio y apoyo y de cómo hacerlo con compañeros, profesores, tutores, profesionistas, cuando se tiene algún tipo de dificultad o du-

das sobre cómo hacer y también sobre el modo como ya se ha hecho en ocasiones anteriores.

- Administración del tiempo: dar el tiempo idóneo para cada actividad de estudio según complejidad e inmediatez. Crear horarios por semana de estudio (similar a la agenda de estudio).
- Estructuración de espacio: recomendaciones para organizar situaciones y contextos de aprendizaje y estudio, que sean los óptimos según actividades de realización.
- Autoevaluarse: enseñar a supervisar, valorar y reflexionar sobre lo aprendido con base en criterios objetivos.

Debe tenerse presente que no es suficiente con decirle a los estudiantes que apliquen tal y cual estrategia. Como tutores, se puede pedir que nos digan cómo lo hacen y retroalimentarlos para que lo vayan haciendo cada vez mejor. Es pertinente que hagamos recomendaciones explícitas para que reflexionen sobre su eficiencia (cómo las aplicaron), su efectividad (qué consiguieron, en términos de resultados de aprendizaje y de logro académico), para que encuentren argumentos válidos para seguir utilizándolas en el futuro.

- *Enfatizar a los tutorados que la inteligencia, las capacidades y la personalidad son maleables (mentalidad de crecimiento).* Los mensajes desde la docencia y la tutoría que se den en este sentido pueden influir de manera importante en los estudiantes, especialmente en aquellos que tienen una mentalidad fija o autoeficacia baja y que creen lo contrario. Hay una importante evidencia en la literatura sobre las expectativas positivas que los profesores tienen hacia los

alumnos que puede convertirse en una profecía que se autocumple (Coalition for Psychology in Schools and Education, 2015; Wang, Rubie-Davies y Meissel, 2018). Es importante que en las asesorías se hable y actúe bajo el siguiente principio: “nada está decidido, todo puede cambiarse” y es recomendable que se presenten ejemplos ilustrativos e inspiradores de esto que se dice (p. ej. de científicos, literatos, músicos, deportistas que consiguieron destacar en su campo cuando al principio fueron objeto de juicios negativos por maestros, entrenadores, contratistas, etcétera, acerca de su “supuesta” falta de competencia o de capacidad)². En el recuadro siguiente se incluyen algunos ejemplos de declaraciones de varios notables que ilustran algunas de las ideas que se han expuesto en este capítulo.

2 Sobre este punto, recomiendo tres libros: 1) Pouy, J. B., Bloch, S. y Blanchard, A. (2007). *Enciclopedia de malos alumnos y rebeldes que llegaron a ser genios*. Catapulta editores; 2) Gladwell, M. (2016). *Fueras de serie*. Random House; 3) Jordan, M. (1994). *Mi filosofía del triunfo*. Selector.

M. Jordan (basquetbolista):

“No temo preguntar cualquier cosa a quien sea si no tengo las respuestas o el conocimiento que necesito. Mi intención es llegar lejos y por eso pido ayuda e instrucciones. No hay nada de malo en ello”.

W. A. Mozart (músico):

“Cometen un gran error quienes creen que mi arte se ha generado con facilidad, nadie ha dedicado tanto tiempo y esfuerzo a la composición como yo”.

A. Einstein (científico):

“No es que yo sea tan brillante, es que dedico más tiempo a los problemas”.

W. Smith (actor)

“Nunca me he considerado una persona talentosa. Lo que se me da bien es trabajar duro llegando a extremos inauditos”.

- *Enseñar a los alumnos a lidiar con los errores, las críticas y los retos.* Este tipo de “dificultades” son algunas de las principales fuentes de desmotivación de los alumnos. Equivocarse, sacar malas calificaciones y recibir críticas –de los docentes o de los compañeros– deben aprender a verse en un triple sentido: como cuestiones que no definen a las personas, como situaciones de las que se puede aprender y como oportunidades para revisar las atribuciones o explicaciones que de ellas se hagan con miras a prepararse para situaciones futuras. Confucio decía: “Tener faltas y no corregirlas es el verdadero error”. Después de los errores –especialmente cuando estos son varios y ocurren en cadena– muchos alumnos

se ven desbordados por emociones y cogniciones negativas y se entranpan en una situación conocida como “desesperanza aprendida” (Díaz Barriga y Hernández, 2010); en estos casos, el apoyo del tutor es fundamental –dedicar tiempo al alumno, reflexionar juntos, brindar apoyo emocional– para sacar a flote la situación. En lo que corresponde a los retos académicos, los cuales muchas veces son evitados por los alumnos o los enfrentan buscando obtener una “calificación decorosa”, hay que enseñarles a que los enfrenten con una combinación de “esfuerzo + dedicación/persistencia + estrategias de estudio” y sugerirles que no deben verlos como obstáculos sino como oportunidades valiosas para derivar de ellos aprendizajes en beneficio propio.

- *Proponer reuniones de trabajo colaborativo con los tutorados.* La labor de tutoría puede realizarse en pequeños grupos (aprendizaje colaborativo), lo cual permite una oportunidad sociocomunicativa altamente recomendable para que los estudiantes intercambien experiencias sobre las actividades académicas que realizan y así enriquecerse mutuamente (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Durán, 2014; Hernández, 2006). Se sabe que puede provocar “conflictuciones cognitivas” (no emocionales) que permitan a los alumnos conocer puntos de vista alternativos a los suyos; puede generar situaciones de conversaciones constructivas escuchando argumentos sobre cómo hacer determinadas actividades y por qué; y puede generar entornos de ayuda mutua para mejorar su modo de aproximación al estudio. Cuando se planteen este tipo de situaciones hay que considerar dos cosas: a) que el tutor conozca qué es lo que se pretende con claridad y encami-

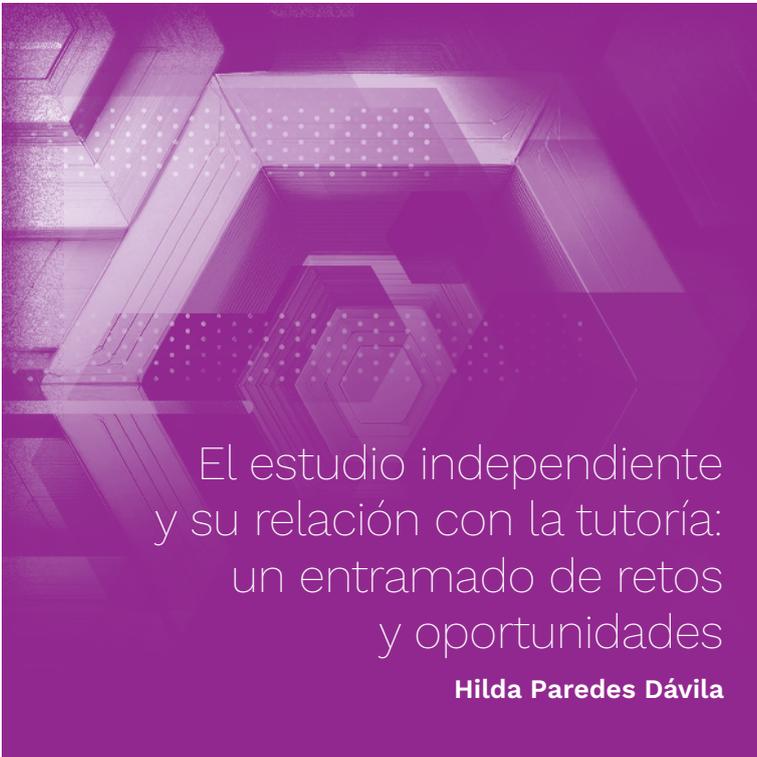
nar todo ello a un enriquecimiento del conocimiento motivacional de los participantes; y b) que el tutor comprenda que es posible orientar y guiar los intercambios, testimonios y discusiones que se generen en ellos, procurando obtener las mayores ganancias en las dimensiones motivacionales estudiadas.

Referencias

- Ambrose, S., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C. y Norman, M.K. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje*. Universidad del Norte.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia*. Desclée de Brouwer.
- Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I. y Vohs K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance. Interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby M. N. y Ronning, R. R. (2005). *Psicología cognitiva e instrucción*. Pearson.
- Cleary, T. J. (2018). *The self-regulated learning guide*. Routledge.
- Coalition for Psychology in Schools and Education (2015). *Top 20 Principles for PreK-12 Teaching and Learning*. American Psychological Association.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (tercera edición). McGraw-Hill.
- Duckworth, A. (2021). *Grit. El poder de la pasión y la perseverancia*. Urano.
- Durán, D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Narcea.

- Dweck, C. (2019). *Mindset. La nueva psicología del éxito*. Sírio.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Ericsson, K. A., Perez, R. S., Eccles, D. W., Lang, L., Baker, E. L., Bransford, J. D., VanLehn, K. y Ward, P. (2009). The measurement and development of professional performance: An introduction to the topic and a background to the design and origin of this book. En K. A. Ericsson (ed.). *Development and professional expert* (pp. 1-26). Cambridge University Press.
- González, I., Vázquez, M. A. y Zavala, M. A. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital en Docencia Universitaria*, 15(2), 1-12. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162021000200004
- Hattie, J. y Yates, G. (2017). *Aprendizaje visible y la ciencia de cómo aprendemos*. Trillas.
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en educación*. Paidós.
- Lajoie, S. (2005). Extending the scaffolding metaphor. *Instructional Science*, 33, 541-557. DOI: 10.1007/s11251-005-1279-2.
- Mayer, R. (2020). *Aplicando la ciencia del aprendizaje*. Graó.
- Paunesku, D., Walton, G. W., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S. y Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6) 784-793. DOI: 10.1177/0956797615571017
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza.

- Rodríguez, R. I. y Luca de Tena, C. (2001). *Programa de motivación en la enseñanza secundaria obligatoria*. Aljibe.
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and interpretations*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Stobart, G. (2019). *El aprendizaje experto*. Morata.
- Valle, A., Cabanach, R. G. Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio, *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rosario, P., Blas, R., Ferradás, M. y Freire, C. (2010). *Guía de estrategias instruccionales para mejorar la motivación de los estudiantes*. Education & Psychology.
- Wang, S., Rubie-Davis, C., Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation of literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Yeager, D., Carroll, J., Bontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R. et al., (2022). Teacher mindset help explain where a growth-mindset intervention does and doesn't work. *Psychological Science*, 33(1), 1-75. <https://doi.org/10.1177/09567976211028984>



El estudio independiente y su relación con la tutoría: un entramado de retos y oportunidades

Hilda Paredes Dávila

Resumen

Desde la visión del aprender a aprender se ubica al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y se le concibe como un sujeto que está en permanente interacción con el entorno sociocultural, por lo que se trata de dotarle de estrategias que le faciliten un estudio independiente, el cual aumente su motivación e interés y le permita adecuar su proceso de aprendizaje a sus propias necesidades, en función de sus necesidades y fortalezas.

El objetivo de este trabajo es presentar la relevancia, definición y características del estudio independiente, así como también describir brevemente las estrategias de

[Contenido]

transferencia de la responsabilidad, la mediación, la retroalimentación, estrategias de enseñanza, la enseñanza situada, la interacción entre los alumnos y las distintas formas, técnicas y herramientas de evaluación que los tutores pueden utilizar para guiar el estudio independiente. Asimismo, se describen las estrategias que los alumnos requieren desarrollar para lograr su independencia cognitiva, éstas son: evitar procrastinar, recodificar la información, resolver exámenes, ser autorregulado y cuidar su salud mental.

Palabras clave

Aprendizaje, independencia cognitiva, aprender a aprender, jóvenes, estrategias.

Introducción

La juventud enfrenta muchos retos en lo que respecta a la salud física y mental, a la educación, nutrición, a la protección contra la violencia, la explotación, el abuso y las prácticas nocivas, además de las secuelas por el virus SARS-CoV-2 y el decidir su futuro.

Según la encuesta Changing Childhood Project (Unicef, 2021) los jóvenes, sobre todo de países ricos, se preocupan por el futuro económico, ya que consideran que va a ser más complicado que el de sus padres, pero se ven a sí mismos como parte de la solución. De igual forma, los resultados del Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia realizados en España por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por sus siglas en inglés) en colaboración con la Universidad de Sevilla y el

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, señalan que los temas que más preocupan a los jóvenes españoles son los efectos del coronavirus, la guerra en Ucrania, la situación económica mundial, el cambio climático, el acoso, el ciberbullying, los estereotipos de género y la salud mental (Unicef, 2023).

Además de estas preocupaciones actuales que tienen los jóvenes, diversos autores (Papalia *et al.*, 2012; Santrock, 2006) han señalado que la juventud, esa etapa que abarca de los 15 a los 25 años, se caracteriza por diversos cambios físicos como aumento de la estatura, del peso, crecimiento muscular y óseo, así como agrandamiento y maduración de características sexuales primarias y secundarias. Asimismo, los jóvenes presentan cambios en su forma de hablar y pensar; incrementan tanto la velocidad con la que procesan la información como su capacidad de memoria, su vocabulario y los conocimientos que tienen almacenados; manifiestan una atención selectiva y hay una mayor toma de decisiones y un control inhibitorio de sus respuestas impulsivas. De igual forma, en esta etapa, perfeccionan su capacidad de pensamiento abstracto, no se restringen al aquí y al ahora, utilizan símbolos para referirse a otros símbolos, aprecian mejor las metáforas y las alegorías e imaginan un sinfín de posibilidades; además, continuamente forman y prueban hipótesis.

El cerebro de los jóvenes presenta modificaciones significativas relacionadas con una plasticidad cerebral, un aumento de conexiones sinápticas influidas por el desarrollo hormonal (sinaptogénesis) y una mielinización principalmente en los lóbulos frontales, lo cual facilita la transmisión de los impulsos nerviosos entre las neuronas (Cardinali, 2016; Esparza, 2022). Los jóvenes no sólo muestran cambios físicos, biológicos y cognitivos, sino también

socioemocionales. Para Pick y Givaudan (2016) los jóvenes están en una búsqueda de su identidad, de su independencia, de aceptación de sus pares y de rebelarse ante la autoridad. Así, los cambios socioemocionales influyen en una adecuada o inadecuada adaptación en la escuela, la familia y la comunidad.

Partiendo de lo anterior, es importante tomar en cuenta las características biopsicosociales y emocionales de los jóvenes en la tutoría que se realiza en el bachillerato y en la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en las modalidades presencial, abierta y a distancia, para favorecer alumnos capaces de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que les permitan obtener un buen desempeño académico y enfrentar los retos de la vida de manera positiva y adecuada.

El objetivo del presente trabajo es mostrar la relevancia del estudio independiente en los estudiantes y describir diversas estrategias que lo favorezcan, a partir de la tutoría que se les brinda. El trabajo está dividido en dos secciones: la primera sección abarca la relevancia, definición y características del estudio independiente. En la segunda sección se abordan diversas estrategias que como tutores podemos realizar y enseñar a nuestros alumnos para promover el estudio independiente.

Estudio independiente

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes 2022 (PISA, por sus siglas en inglés) muestran que los estudiantes mexicanos no están preparados para los desafíos de la vida real y no cuentan con los conocimientos suficientes para acceder a estudios

superiores (OCDE, 2023). Lo anterior forma parte de los retos que enfrenta nuestro país para mejorar la educación en lo que respecta a cobertura, equidad, abandono, rezago escolar y calidad de los aprendizajes.

Si bien los retos son variados, de distinta naturaleza y alcance, es necesario retomar el constructo de régimen académico, el cual plantea como objeto de estudio el conjunto de regulaciones sobre las cuales son estructuradas las actividades de profesores y alumnos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje y el impacto que dicha regulación tiene en la trayectoria escolar de los alumnos (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2012).

Cuando el contexto educativo está signado por regímenes académicos rígidos, con pautas de ordenamiento estrechas y sin acompañamiento hacia el estudiantado, se tiende a generar y, hasta cierto punto, naturalizar problemas de desafiliación escolar, reprobación, repitencia y abandono escolar (Paredes *et al.*, 2023).

Uno de los indicadores de los regímenes académicos son los programas de apoyo que la institución educativa brinda a sus alumnos, como, por ejemplo, la tutoría. De ahí la necesidad de que en la tutoría se ponga el acento no sólo en la formación académica sino también en una formación integral de los estudiantes de nivel medio superior y superior para que se impliquen y comprometan en su propio aprendizaje, que sean capaces de aprender de forma autónoma, más allá de las aulas escolares y a lo largo de su vida, promoviendo el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender.

Los paradigmas educativos actuales reconocen que son necesarios cambios en el papel del alumno y del profesor, en el diseño e implementación del currículum y en las metodologías de evaluación, entre otros aspectos, para pasar de un paradigma de educación en el que predomine

la transmisión de conocimientos a un paradigma centrado en el alumno, quien es parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje, capaz de usar diferentes estrategias, de controlar y regular aspectos de su cognición, motivación y conducta (Biggs, 2001). Cuando un alumno se fija metas, automonitorea su cumplimiento, se autoevalúa y reflexiona sobre su proceso de aprendizaje tiene la capacidad de aprender a aprender. Desde un punto de vista psicoeducativo, la capacidad de aprender a aprender remite al estudio independiente.

Respecto al estudio independiente, este encuentra sus antecedentes en las ideas desarrolladas por Delling (en Keegan, 1986), Wedemayer (1971, 1981) y Moore (1977 y 1991) respecto a la educación a distancia, quienes señalaron el autodidactismo, la separación que debía haber entre el profesor y el estudiante adulto, la enseñanza individualizada, el aprendizaje centrado en actividades, entornos y ritmos propios de los estudiantes y la transacción en el aprendizaje; esto es, la cantidad y calidad del diálogo profesor-alumno y el diseño de los cursos.

Asimismo, en la década de los noventa, en el informe presentado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés), se explicita la vinculación del estudio independiente con los cuatro pilares en los que se debe sustentar el proceso educativo: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser (Delors, 1996).

El estudio independiente no se ha explotado en todas sus dimensiones, aunque posee potencialidades para el desarrollo cognitivo, de cooperación, de comunicación, de actitudes, de motivación y de formación en general (Roman-Cao & Herrera, 2010). Éste se define como la ca-

pacidad del alumno para planear, desarrollar y autoevaluar su proceso de aprendizaje, lo que implica seleccionar las metas académicas que desea alcanzar y que le permiten regular las variables cognitivas, metacognitivas, afectivo-motivacionales, contextuales y comportamentales que intervienen en el aprendizaje con el fin de alcanzarlas, así como también la adquisición, por cuenta propia, y de forma permanente de conocimientos, habilidades, actitudes y valores durante su vida. Al sentirse autónomos e independientes los estudiantes se sienten motivados, lo cual conlleva a un incremento en la disposición afectiva hacia el aprendizaje y, por ende, a una generalización de aprender a aprender en nuevas situaciones (Soca, 2015; Tejada, 2009).

Las ventajas del estudio independiente son incuestionables dado que una independencia cognitiva contribuye a una mejor formación integral de las personas, no obstante, muchos de nuestros estudiantes no han desarrollado su capacidad de aprender de forma independiente, por lo tanto, la función del tutor es primordial para lograrlo.

El papel del profesor o tutor en el estudio independiente es el de un compañero responsable del alumno, quien propone situaciones de aprendizaje para promover nuevos conocimientos y favorecer la toma de conciencia, brindando retroalimentación, reflexión continua y sistemática de cómo ir logrando una autonomía en el aprendizaje, por lo tanto, las acciones que planifica el profesor o para promover intencionalmente el estudio independiente son cruciales, ya que las situaciones a las que se enfrentan los estudiantes contribuyen a potenciar o retardar su proceso de autonomía.

Para promover el estudio independiente se requiere construir ambientes de aprendizaje que fomenten la participación activa de los estudiantes, en quienes se

planteen objetivos, evalúen sus metas, trabajen en realizar proyectos, desarrollen habilidades, saberes específicos y comparen su rendimiento frente a criterios planteados claramente.

Un aspecto clave en la promoción del estudio independiente es la tarea o situación a través de la cual los estudiantes construirán su aprendizaje (ver Figura 1). La tarea o tareas propuestas han de ser de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr, a la edad y nivel cognoscitivo del estudiante, a sus conocimientos previos, al interés de los educandos, al tiempo que se tiene para llevarla a cabo y a la relación que tiene la tarea con otros contenidos de enseñanza (Concepción y Rodríguez, 2005).

Dado que el estudio independiente se relaciona con la guía, orientación y evaluación que brinda el docente a los estudiantes (Espinoza-Freire *et al.*, 2017; Pidkasisty, 1986; Román-Cao, 2013) se pueden identificar las siguientes fases:

- Fase de orientación: corresponde a la planificación y determinación del trabajo independiente, así como a la información que brinda el profesor respecto a los objetivos y contenidos de aprendizaje, los recursos a utilizar y los tiempos.

Figura 1. La tarea en la enseñanza y aprendizaje del estudio independiente



- Fase de ejecución: se refiere al involucramiento del estudiante en el trabajo independiente; comprende también el seguimiento y retroalimentación del docente respecto a la evolución del tránsito de la dependencia a la independencia al alumno para hacer los ajustes correspondientes. Cuando el alumno y/o el docente se dan cuenta de que no coinciden las fases de orientación y ejecución deben realizar las rectificaciones necesarias para lograr el objetivo propuesto.
- Fase de control: consiste en comprobar la efectividad de las actividades realizadas y de los productos y aprendizajes obtenidos (Roman-Cao & Herrera, 2010; Ríos-Rodríguez *et al.*, 2021).

Aunque dichas fases se presentan de forma secuencial, son recursivas y están ligadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. En el siguiente apartado se describen las

estrategias que los profesores pueden usar para promover en sus alumnos el estudio independiente, así como también lo que los alumnos han de hacer dentro y fuera del salón de clases para tener una independencia cognitiva.

Estrategias para promover el estudio independiente

Existen muchas estrategias, factores y elementos involucrados que pueden ser de gran ayuda para facilitar el estudio independiente tales como el desarrollo físico, cognitivo y emocional de los estudiantes, programas de estudio, guías, manuales, materiales de referencia, tutoriales, la práctica guiada, el proceso de supervisión, las autoevaluaciones, el uso de la tecnología y la comunicación, entre otros (Guido, 2012). En este apartado se presentarán distintas estrategias en las que se prioriza el papel tanto del docente o tutor como del alumno.

El docente o tutor

El papel del docente o tutor es relevante en la conformación del estudio independiente ya que con su guía orienta y reorienta las fases del trabajo independiente, aclara las dudas, apoya en las dificultades, da retroalimentación en las acciones a seguir, ofrece alternativas para profundizar en la reflexión, de tal forma que, a partir de su intervención, los estudiantes reafirman, modifican, resignifican o proponen adecuaciones para lograr su independencia.

Para fines de este trabajo se hará énfasis en la transferencia de la responsabilidad, la mediación, la retroalimentación, las estrategias de enseñanza, la enseñanza

situada, la interacción entre los alumnos y las distintas formas, técnicas y herramientas de evaluación como estrategias que el profesor o tutor puede usar para favorecer el estudio independiente en sus alumnos. A continuación se describen:

• **Transferencia de la responsabilidad**

Se refiere al apoyo que brinda el profesor o tutor y a la responsabilidad que va adquiriendo el alumno para ir transitando de la dependencia hasta la independencia en la realización de las tareas (Fisher y Frey, 2008). En un principio la responsabilidad del aprendizaje está a cargo del docente y a través del modelado, la instrucción, la demostración, enseñanza y la práctica guiada y el aprendizaje colaborativo, se transfiere la responsabilidad a los alumnos.

• **Mediación**

Vygotsky señala que el aprendizaje se construye socialmente entre aprendices y mediadores más expertos, dichos mediadores poseen las herramientas, por ejemplo modelando o a través de preguntas, que facilitan la construcción del aprendizaje de los novatos (Dixon-Krauss, 1996), por lo tanto, en el contexto educativo, la mediación son las ayudas (puentes o andamiajes) que el profesor le brinda al alumno para que organice e interprete la información que se le presenta.

• **Retroalimentación**

Es el proceso mediante el cual el docente provee de información al alumno respecto a las fortalezas y áreas de oportunidad de sus aprendizajes. La retroalimentación

promueve el diálogo entre docentes y alumnos, facilita la autorreflexión y favorece la motivación y autoestima del estudiante.

• Estrategias de enseñanza

Son las estrategias que utilizan los docentes antes, durante y después de sus clases para favorecer el aprendizaje de los contenidos académicos. Las estrategias preinstruccionales preparan y alertan al estudiante sobre qué y cómo va a aprender; aquí se puede utilizar decirles a los alumnos los objetivos y/o usar organizadores previos. Las estrategias coinstruccionales apoyan el aprendizaje de los contenidos durante la enseñanza, algunos ejemplos son las ilustraciones, pistas tipográficas y/o discursivas, mapas conceptuales y las analogías. Finalmente, las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender, ejemplos de este tipo son las preguntas o los resúmenes (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

• Enseñanza situada

La enseñanza situada es una propuesta pedagógica que se diseña y estructura con la intención de promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los alumnos, esto es, situaciones muy similares o iguales a las que se encontrarán en la vida cotidiana (Díaz-Barriga, 2006). Algunos métodos que representan la enseñanza situada son el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en casos (Llanos, 2022; Martínez, 2023; Guisasola & Garmendia, 2014).

• Interacción entre los alumnos

La educación es un proceso social que tiene lugar a través de la interacción personal. Los docentes tienen que construir relaciones afectuosas y comprometidas con sus alumnos y crear las condiciones necesarias para que estos puedan construir relaciones similares con sus compañeros; para ello, el docente puede estructurar sus clases de manera que sus estudiantes trabajen, dentro y fuera del aula, de forma cooperativa, colaborativa, individual y competitiva (Paredes, 2005).

• Evaluación

La evaluación es el proceso integral, continuo, cíclico y flexible que le facilita al docente y al alumno la toma de decisiones respecto a los aspectos cualitativos y cuantitativos del aprendizaje. Frecuentemente se utilizan los exámenes como una única forma de evaluar, no obstante, promover la independencia en nuestros alumnos implica un cambio conceptual en relación con la evaluación para centrarse en los procesos de aprendizaje y no en los resultados de éstos. Para ello, se pueden utilizar diversas técnicas y herramientas de evaluación tales como las bitácoras, rúbricas, los portafolios grupales e individuales, entrevistas, las observaciones, listas de cotejo, entre otros; así como también favorecer la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación del aprendizaje.

Una vez presentadas las estrategias de transferencia de la responsabilidad, mediación, retroalimentación, de enseñanza, enseñanza situada, interacción entre los alumnos y de evaluación, a continuación se presentan las estrategias que los alumnos tienen que desarrollar para lograr un estudio independiente.

El estudiante

El estudio independiente exige el desarrollo de capacidades para querer aprender, tener iniciativa para aprender, definir qué aprender, buscar cómo y de dónde aprender, tener idea de qué se está aprendiendo y cuánto, saber evaluar o comprobar lo que se aprende y tener la iniciativa para transferir, para aplicar lo que se aprende a situaciones nuevas, entre otras (Klimenko & Alvares, 2018).

Por su parte, Guido (2012) señala que el estudiante requiere hacer un autodiagnóstico para reconocer e identificar sus necesidades, intereses, formas de aprender y recursos (materiales, informativos, tecnológicos y de tiempo) con los que cuenta para ser independiente. Además, el estudio independiente implica que el estudiante sea disciplinado, autorregulado, metacognoscitivo, flexible, crítico, creativo y evalúe constantemente los apoyos y obstáculos en su aprendizaje.

Para fines de este apartado, se enfatizarán las siguientes estrategias que el alumno requiere desarrollar: evitar la procrastinación, recodificar la información, resolver exámenes, ser autorregulado y cuidar su salud mental.

• Evitar procrastinar

Procrastinar es un término cuyo origen procede del latín *procrastinare* que textualmente significa “dejar para mañana” (*Diccionario de la Real Academia Española*, 2021). Procrastinar es la tendencia a gastar el tiempo, demorar y aplazar de forma intencionada algo que debe ser hecho debido a un problema de autocontrol y de organización del tiempo, por lo que constituye un fallo de las conductas autorregulatorias que conlleva efectos negativos a nivel académico (Tuckman, 2003; Steel, 2011; Domínguez-Lara,

2016). La procrastinación académica es una conducta con tendencia irracional de postergar indefinidamente, de forma voluntaria e innecesaria, todas aquellas actividades y decisiones de carácter educativo y que, por lo tanto, afectan el rendimiento académico (Estrella, 2022). Para evitar que los alumnos procrastinen se requiere que conceptualicen y tomen conciencia de cómo han venido aprendiendo a lo largo de su vida académica, identifiquen los motivos por los cuales siguen acudiendo a la escuela, pongan en marcha estrategias para mejorar la atención, anotando los distractores o tareas pendientes que les imposibilitan terminar las tareas y así administren y gestionen su tiempo a través un horario semanal.

• **Recodificar la información**

Durante su trayectoria escolar, los estudiantes se enfrentan a una gran cantidad de información que deben comprender. Una estrategia que favorece la comprensión de la información es la recodificación, es decir, les permite transformar la información que está representada de cierta manera para ponerla en otra representación, por ejemplo, hacer un meme, una infografía, un dibujo, un cuadro sinóptico o un mapa conceptual, desarrollar un kahoot o un edpuzzle, entre otros, que resuma lo que se señala en un texto. De esta forma, los alumnos presentan en el aula múltiples y variadas representaciones, partiendo de que no todos tienen que hacer lo mismo, pero todos tienen que trabajar, haciendo lo que más les guste o en lo que se sienten más capaces (Alvarado *et al.*, 2020).

• Resolver exámenes

A lo largo de sus estudios los estudiantes se enfrentan a muchos exámenes, lo que provoca que algunos se pongan nerviosos al contestar un examen y hasta llegan a sentir miedo. Para que esto no suceda algunas estrategias que pueden poner en marcha los alumnos son: a) identificar el tipo de examen; un tipo de examen es, por ejemplo, aquel que tiene varias opciones de respuesta, por lo que se deben llenar los círculos o “bolitas” al elegir alguna de ellas, llenando los círculos completamente, intentando no salirse del círculo, ni manchar la hoja. También deben tener mucho cuidado de no saltarse un renglón al estar contestando, fijándose muy bien que coincida el número de la pregunta con el número de la respuesta; b) comprender las instrucciones, el texto que se les presenta y las preguntas que se les hacen. Para ello pueden utilizar estrategias como la predicción, el parafraseo, la observación, las inferencias y hacerse preguntas; y, por último, c) identificar el tipo de texto que se presenta en el examen (expositivo o narrativo) para predecir de qué tratarán las preguntas que se hagan, por ejemplo, las preguntas que tengan que responder en un texto narrativo tratarán sobre el lugar en que ocurre la historia, los personajes, de qué trata la historia, la enseñanza que se puede extraer de la misma, entre otras. Las preguntas que probablemente tengan que responder en un texto expositivo abordarán lo relacionado con lo que dice el autor respecto del tema que presenta, las características, rasgos o funciones del tema, las semejanzas y diferencias entre hechos o conceptos expuestos en el texto, los hechos, problemas, soluciones y efectos que se plantean en el tema, entre otras (Paredes, 2021).

• Ser autorregulado

La autorregulación es el proceso activo en el que el alumno selecciona las metas académicas que desea alcanzar y que le permiten regular las variables cognitivas, afectivo-motivacionales, contextuales y comportamentales que intervienen en el aprendizaje, con el fin de alcanzarlas (Pintrich, 2000).

Los alumnos que están autorregulados participan activamente en su proceso de aprendizaje monitorizando y regulando estos procesos hacia los productos. Asimismo, gestionan sus aptitudes mentales y competencias académicas para lograr aprender a aprender, una autonomía, un mayor rendimiento académico y, por ende, están preparados para los retos que se les presentan en el futuro. Se sugiere revisar el trabajo de Padrón (2020), el cual consiste en una propuesta de aprendizaje autorregulado para aprender en el bachillerato basada en el modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2002).

• Cuidar su salud mental

Los estudiantes requieren cuidar no solamente su salud física, sino también su salud mental. Por la etapa del desarrollo en el que se encuentran, los jóvenes están propensos a diversas conductas de riesgo como lo son la bulimia, la anorexia, el consumo de drogas, el tabaquismo, el alcoholismo, enfermedades de transmisión sexual, embarazo, accidentes automovilísticos, suicidio y depresión, por lo que es necesario que los alumnos de bachillerato y licenciatura hagan ejercicio, tengan pasatiempos y soliciten ayuda en caso de requerir apoyo psicológico, ya que “sin salud mental no hay salud” (Medina-Mora, 2023). La UNAM ha establecido una red de salud mental en la que

participan la Facultad de Psicología, la Facultad de Medicina y la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. En la Figura 2 se muestran los datos para solicitar atención en alguna de estas instancias académicas.

Figura 2. Red de atención en salud mental de la UNAM

Red de Atención en Salud Mental UNAM



**Facultad de Psicología, UNAM Coordinación de los Centros,
Programa de Atención Psicológica a Distancia**
55 5025 0855
<http://misalud.unam.mx/covid19>

Programa de Atención para personas con Depresión y Riesgo de Suicidio

Facultad de Medicina
Departamento de Psiquiatría y Salud Mental (UNAM)
55 5623 2127
covid19@unam.mx

Programa de Contención Emocional, Call Center, ENEO
9 A 14 hrs y de 15 a 20 hrs
5553 5072 800 46 10 098
www.eneo.unam.mx/enfermeriacallcenter/



Consideraciones finales

Si las escuelas y facultades de nivel medio superior y superior pretenden satisfacer las demandas de la sociedad contemporánea y las inquietudes y preocupaciones de los jóvenes, es necesario pensar la enseñanza como un espacio de co-construcción del conocimiento en espacios y

contextos socioculturales compartidos por los alumnos, docentes, familias y demás miembros de la comunidad, para generar experiencias de aprendizaje que promuevan una independencia cognitiva en los alumnos y una reflexión continua sobre la pertinencia y eficacia de las estrategias utilizadas, con el fin de impactar en la calidad de la educación de nuestro país, logrando trascender más allá de las aulas para resolver situaciones de la vida cotidiana (Osses & Jaramillo, 2008).

En el caso de la tutoría, para que los alumnos lleven a cabo un estudio independiente, se requiere que los tutores organicen, orienten, guíen y evalúen las actividades y situaciones o tareas de aprendizaje que lo promueven, por lo tanto, el estudio independiente no minimiza el papel del docente, sino que lo reafirma y potencia, aun cuando el aprendizaje se realiza fuera del aula, ya que el objetivo de las estrategias que se utilicen es favorecer el aprendizaje flexible a largo de la vida y en todos los espacios que habite el ser humano.

Referencias

- Alvarado, C.R.M., Ramírez, J., Castañeda, R. & De la Cruz, G. (2020). Strategy to promote the use of multiple representations using ict in teaching. Proceedings of ICERI2020 Conference. 9th-10th November 2020.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la educación secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco-Serie Indagaciones*, 22(1), 77-112.
- Biggs, J. (2001). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.

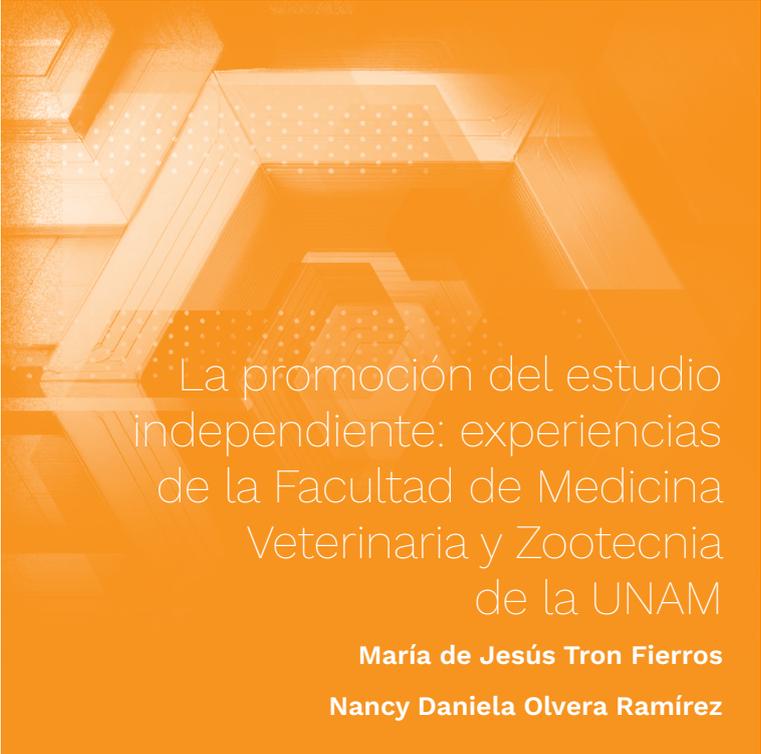
- Cardinali, D. (2016). Cronoeducación: Cómo el reloj biológico influye en el proceso de aprendizaje. En A. Battro, K. Fischer & P. Léna, *Cerebro educado* (pp. 165-183). Gedisa.
- Concepción, M.R. & Rodríguez, F. (2005). El trabajo independiente del estudiante como medio para el desarrollo de competencias. *Prospectiva*, 3(1), enero-junio, 13-17.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª ed.). McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vigotsky in the classroom. Mediated Literacy. Instruction and assessment*. Longman.
- Domínguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 27-38. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>.
- Esparza, T. (2022). *Educar con cerebro. Curso de neuroeducación para docentes de nivel medio superior*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). México, Ciudad Universitaria: Facultad de Psicología, UNAM.
- Espinoza-Freire, E., Serrano, O. & Brito, P. (2017). El trabajo autónomo en estudiantes de la Universidad Técnica de Machala. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 202-212.
- Estrella, C.E. (2022). *Procrastinación académica: Una propuesta didáctica para analizar su impacto en estudiantes de educación media superior*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Su-

- perior (MADEMS). México, Ciudad Universitaria: Facultad de Psicología, UNAM.
- Fisher, D. & Frey, N. (2008). Homework and the gradual release of responsibility: Making “responsibility” possible. *English Journal*, 98(2), 40-45.
- Guido, L. (2012). *Aprender a aprender*. Red Tercer Milenio S. C.
- Guisasola, J. & Garmendia, M. (editores) (2014). *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: Diseño e implementación de experiencias en la universidad*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Keegan, D. (1986). *Foundation of Distance Education*. Shanghai Higher Education Electronic Audio-Visual Publishing House.
- Klimenko, O. & Alvares, J. (2018). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12, 11-28.
- Llanos, E. (2022). *El abordaje del feminicidio a través del Aprendizaje Basado en Problemas: Propuesta didáctica para el bachillerato*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). México, Ciudad Universitaria: Facultad de Psicología, UNAM.
- Martínez, A. (2023). *Aprendizaje basado en casos: Una estrategia didáctica en la asignatura de psicología del bachillerato*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). México, Ciudad Universitaria: Facultad de Psicología, UNAM.
- Moore, M.G. (1977). On a Theory of independent study. En *Epistolodidaktika*.
- Moore, M.G. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open learning*, 5, 3.
- OCDE (2023). PISA Country Notes. https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_MEX_Spanish.pdf

- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 1, 187-197.
- Padrón, M.E. (2020). *Aprendizaje autorregulado: Una propuesta para aprender psicología en el bachillerato*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). México, Ciudad Universitaria: Facultad de Psicología, UNAM.
- Papalia, D., Feldman, R. & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. McGraw Hill. Duodécima Edición.
- Paredes, H. (2005). *Lineamientos de enseñanza-aprendizaje del Módulo: Aprendizaje Cooperativo correspondiente al diplomado Desarrollo de Habilidades para la Formación Permanente de Profesores del Bachillerato de la UNAM*. Secretaría General. Dirección de General de Evaluación Educativa Académica, UNAM.
- Paredes, H. (2021). La Psicología Escolar cerca de ti. Descubre los secretos de los expertos para resolver exámenes. *Boletín de la Facultad de Psicología, UNAM*. 1 de junio 2021, 2-3.
- Paredes, H., Contreras, O., De la Cruz, G., Balderas, G. Aguado I & Ortega, D. (2023). *Regímenes académicos. Aproximaciones al bachillerato universitario*. FES Iztacala, UNAM.
- Pick, S. & Givaudan, M. (2016). *Soy adolescente*. Editorial Random House.
- Pidkasty, P. L. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación.
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning. Handbook of Self-Regulation*. Academic Press.
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la Real Academia Española*.

- Río-Rodríguez, L.R., Roman-Cao, E. & Pérez-Medinilla, Y. T. (2021). La dirección del trabajo independiente mediante el ambiente de enseñanza-aprendizaje adaptativo APA-Prolog. *Educare*, 25(1), Jan-Abril. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.11>
- Román-Cao, E. (2013). *Evolución histórica del concepto de trabajo independiente*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942013000100009&lng=es&nrm=isoUniversitas
- Román-Cao, E. y Herrera, J. I. (2010). *El aprendizaje centrado en el trabajo independiente*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3256386>
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. McGraw Hill. Décima Edición.
- Soca, E. B. (2015). El trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*, 7(2), 122-131.
- Steel, P. (2011). *Procrastinación. Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer*. Grijalbo.
- Tejeda, R. (2009). *Habilidades docentes dirigidas al desarrollo de habilidades de trabajo independiente en los estudiantes del I semestre del CSIJ desde la lengua inglesa*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Tuckman B. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students. *Achievement. Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.
- UNICEF (2021). *Los jóvenes están preocupados por el futuro, pero se ven a sí mismos como parte de la solución*. <https://ciudadesamigas.org/jovenes-futuro/>

- UNICEF (2023). *¿Qué opinan los niños, niñas y adolescentes? Resultados de la tercera edición del Barómetro de Opinión de Infancia y Adolescencia*. <https://www.unicef.es/publicacion/barometro-infancia-adolescencia/informe-2021-2022>
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the Back Door. Reflections on NonTraditional Learning in the Lifespan*. University of Wisconsin Press.
- Wedemeyer, C. A. (1971). *Independent study*. En Deighton, L.C. (ed). *The Encyclopedia of Education*, 4. Macmillan.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner. *Handbook of Self-Regulation* (13-39). Academic Press.



La promoción del estudio independiente: experiencias de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM

María de Jesús Tron Fierros

Nancy Daniela Olvera Ramírez

Resumen

El estudio independiente forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la formación del ser humano. En el ámbito académico, a través del trabajo tutorial se puede reforzar dicho estudio en el nivel superior. En el presente trabajo se expone la experiencia de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) en la promoción del estudio independiente desde el Programa de Tutoría. Se lleva a cabo una breve revisión de los antecedentes históricos de la incorporación del acompañamiento tutorial en la FMVZ, el papel que juega la Coordinación de Tutoría y el grupo de tutoras y tutores que

[Contenido]

participa de manera voluntaria en este acompañamiento y cómo su labor impacta en el estudio independiente de los estudiantes, mostrando las acciones que se han llevado a cabo para seguir dando respuesta a los objetivos que caracterizan al programa en beneficio de los estudiantes y que, pese a las circunstancias, se han incorporado diferentes maneras y medios para seguir brindando el apoyo y orientación con apoyo de los recursos tecnológicos, siempre en beneficio de la comunidad.

Palabras clave

Tutoría, aprendizaje autónomo, experiencias, tutorados, tutor, actividades, integral.

1. Antecedentes de la tutoría en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ)

El programa de tutoría en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM inicia sus actividades en julio de 2002. En la siguiente imagen se muestra un resumen de la trayectoria del programa.

Trayectoria del programa de tutoría para la licenciatura en la FMVZ

FMVZ UNAM Programa de Tutoría para La Licenciatura



2. Cómo intervienen en el estudio independiente: tutor, tutorados y coordinación

El estudio independiente es un proceso de formación gradual de los estudiantes que se caracteriza por el establecimiento de metas y objetivos educativos personales basadas en el reconocimiento de las propias posibilidades y la motivación que tengan para dar respuesta a las necesidades y expectativas propias según el contexto grupal y social en el que se desarrollan.

El estudiante tiene un papel activo en la construcción del conocimiento, destacando con ello la importancia que tiene la toma de conciencia sobre su responsabilidad en el estudio. La caracterización del estudio independiente necesariamente debe comprender tanto aspectos del contexto social como los propios del individuo, aunque la relevancia que adquieren estos últimos se hace evidente cuando se pretende que el estudiante desarrolle procesos motivacionales, habilidades para el estudio y el establecimiento de metas propias que implican un reconocimiento de la responsabilidad en el propio aprendizaje (Concepción-Obregón, Díaz-Pacheco, Guerra-Pando, Travieso-Pérez & Madiedo-Camargo, 2007).

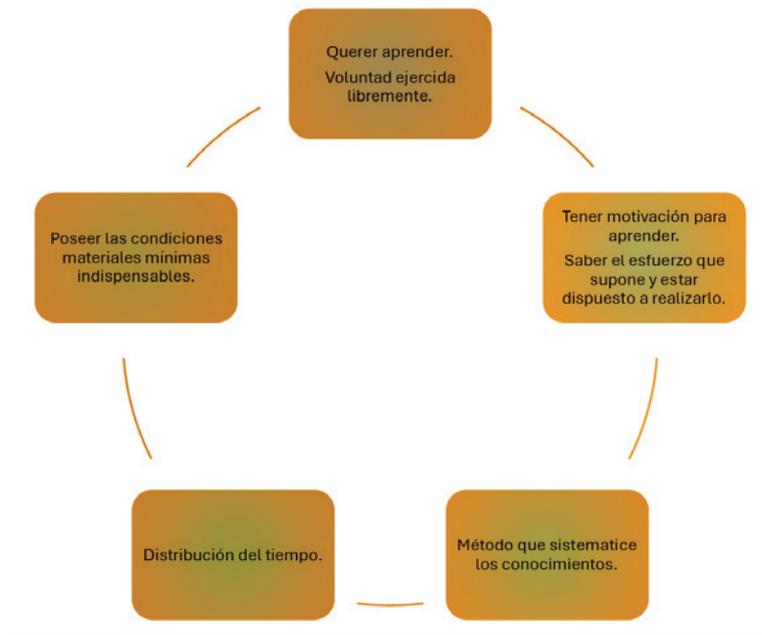
A su vez, es indispensable considerar los dos propósitos fundamentales que este proceso persigue, por una parte, la aceptación de la responsabilidad que supone hoy ser un estudiante que se prepara para ser un buen profesional y, por otro lado, y dependiendo del anterior, comprender la necesidad de dominar las técnicas, requisitos y exigencias que necesita esta actividad para alcanzar una óptima calidad.

Lo importante no es la cantidad de estudio, sino la calidad del mismo, pues saber estudiar significa saber cómo hay que pensar, observar, concentrarse, organizar,

en suma, ser mentalmente eficientes. Ahora, teniendo como base estos criterios veremos cómo estos estudiantes en su mayoría consideran poseer una planificación de su estudio independiente, lo que garantiza que se sientan psicológicamente más aliviados, evitan malgastar tiempo, logran mayor concentración y fundamentalmente crean el hábito del estudio.

No obstante, aún en este nivel sorprende el hecho de que hay que aprender a estudiar, pero en realidad eso es lo que hay que hacer en muchos casos, ya que probablemente el error se encuentra en la propia definición de “estudiar”, para muchos sinónimo de memorizar sin comprender. Sin embargo, esto no es estudiar, pues estudiar es un trabajo profesional, por un lado y, por otro, un arte. Un arte entendido como el dominio de una serie de destrezas, habilidades y técnicas que se aprenden con el ejercicio y que permiten la consecución del objetivo propuesto, en este caso del estudio.

Condiciones básicas para un aprendizaje óptimo a través del estudio independiente

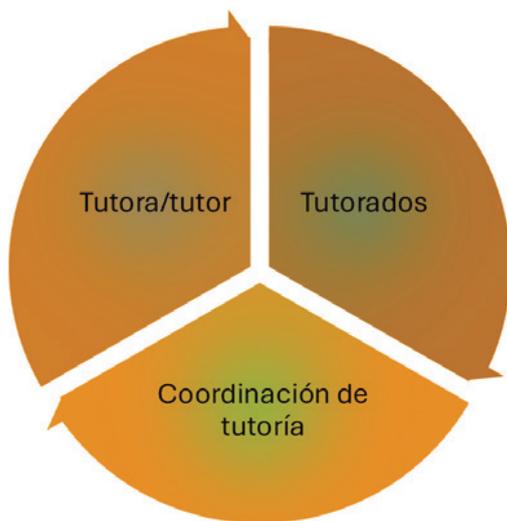


Fuente: elaboración propia

Tomando en cuenta lo anterior, los objetivos que forman parte del Programa de Tutoría son el reflejo de los elementos que implica un estudio independiente: motivación, desarrollo de habilidades, orientación, integración, apoyo académico

¿Cómo han trabajado tutores, tutorados y la coordinación del programa para apoyar en este estudio independiente?

Actores involucrados para promover el estudio independiente desde la tutoría



El principal objetivo de la tutoría es el acompañamiento durante la formación académica del estudiante, a quien se le brinda el apoyo permanente que de alguna manera se modifica a medida que éste asume su autonomía en el estudio independiente. Una de las funciones del tutor en el modelo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Romo, 2011) es procurar la formación integral del estudiante, lo que implica enseñarle a obtener conocimientos, a aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Por lo tanto, la tutoría tiene como tarea fomentar el estudio independiente, así que la Coordinación del Programa de Tutoría para la Licenciatura organiza actividades con este fin, mismas en las que participa la tutora o tutor con

su pequeño grupo de tutorados o, bien, dado su labor académica sugiere a los tutorados participar de la actividad. Dichas actividades procuran desarrollar la capacidad de ser críticos, desarrollar el aprendizaje cooperativo, compartiendo y aprendiendo del resto de sus pares; el tutor tiene la oportunidad de brindar las herramientas básicas y los recursos para contribuir en la formación integral.

Asimismo, la Coordinación del Programa de Tutoría proporciona a tutoras y tutores las bases conceptuales y materiales que permiten comprender las condiciones que se requieren para alcanzar dicho desarrollo, así como aportar recomendaciones prácticas para impulsar, desde la tutoría, actitudes, hábitos y habilidades que apoyen al estudiante para ser un aprendiz eficiente y eficaz. Tanto la Coordinación del Programa como las tutoras y los tutores brindan apoyo académico a los estudiantes para que:

- Establezcan metas académicas claras y factibles.
- Identifiquen sus dificultades de aprendizaje.
- Realicen actividades pertinentes para resolver sus problemas escolares.
- Seleccionen adecuadamente sus actividades académicas formales y complementarias de acuerdo con sus intereses.
- Evalúen objetivamente su rendimiento escolar.
- Fortalezcan sus actividades de estudio y de trabajo académico orientándose hacia la autorregulación.

Para apoyar el logro de cada uno de estos aspectos, se ha trabajado de la siguiente manera:

Cursos de formación y actualización para tutores en donde se han abordado temas como:

- Contexto de la tutoría en la FMVZ (conceptualización de la tutoría, objetivos, perfil y habilidades como tutor, funciones del tutor, operatividad y reglamento).
- Curso-Taller Los desafíos de los jóvenes en la actualidad.
- La tutoría en la formación integral del estudiante universitario.
- La función mediadora del tutor y la intervención educativa.
- Evaluación Diagnóstica de Dimensiones Psicológicas y Académico-Vocacionales (MEPsi y PROUNAM II).
- Estrategias de aprendizaje.
- Taller El proceso de asesoría académica con apoyo de TIC.
- Autorregulación del aprendizaje.
- Herramientas de autocontención para tutores y tutorados.
- Comunicación asertiva.
- Impacto de la tutoría durante la pandemia.
- Experiencias de tutoría y conversatorio.

En la facultad, adicionalmente, se llevan a cabo conferencias, talleres y cursos dirigidos a las y los tutorados procurando cumplir con los objetivos del programa. Algunas de las actividades se muestran a continuación.

Actividades de tutoría organizadas por área de trabajo

HUMANÍSTICAS	ACADÉMICAS	PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Museo Memoria y Tolerancia. • Café literario: Leyendo las masculinidades: ¡hablemos de lo que significa ser hombres! • Café literario en línea: Me llamo bruja: mujeres en el olvido. • Conversatorio: Generando redes de apoyo universitarias. • Videoconferencia: ¿Qué le pasa al cerebro ante una situación de violencia? • Videoconferencia: Estrategias de autocuidado para la salud emocional. • Zona Cultural • MUAC • Campus central 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de comunicación. • Desarrollo de habilidades para la información. • Taller de escritura. • Ya estoy en la FMVZ, ¿y ahora qué? Los eslabones del éxito. • Taller Preparación de exámenes. • Minitaller: Organización para el estudio. • Curso: Identificando mi estilo de aprendizaje. • Curso: Estrategias de aprendizaje. • El aprendizaje sin estrés es mejor. • Manejo efectivo del tiempo de estudio. • Cómo aprender + con - esfuerzo = a + preparación. • Videoconferencia: Lectura estratégica. • Videoconferencia: Cambio de carrera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina alternativa en equipos. • El impacto del gato en la economía y la salud mundial. • Las aves en el antiguo México. • CEIEPASP, Chapa de Mota, Estado de México. • CEIEPP, Jilotepec, Estado de México. • CEIEPO, Tres Marías, Estado de Morelos. • Escuela para Entrenamiento de Perros Guía Para Ciegos I.A.P. • Taller de cárnicos • Taller de lácteos • Unidad de constatación • Africam Safari • Zoológico de Chapultepec

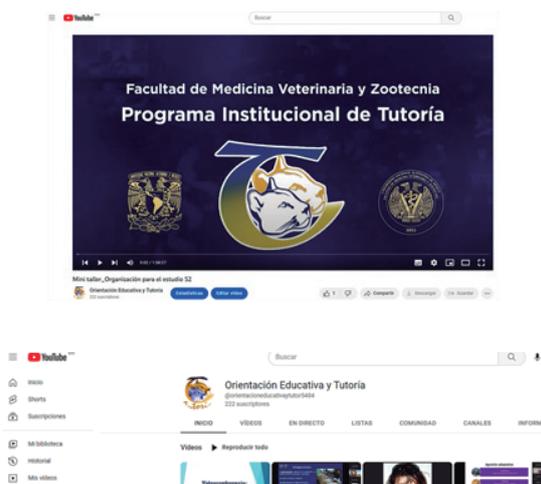
Fuente: elaboración propia

Durante la pandemia y el retorno a las aulas, estas actividades fueron digitales, en su mayoría en la plataforma Zoom, lo que ha llevado a generar espacios digitales para que tanto tutores como tutorados cuenten con la información de manera pronta, de fácil y rápida consulta. Así, se creó el sitio web Tutoría, un canal en YouTube, página en Facebook oficial y Google Drive.

Algunas actividades se transmiten por la página de Facebook, pero la mayoría de ellas son grabadas y compartidas en el canal de YouTube del Departamento de

Orientación Educativa y Tutoría, la intención es dejarlas permanentemente disponibles en el canal para que puedan ser consultadas por los tutorados y los tutores en el momento que deseen, las veces que crean conveniente.

Canal de YouTube del Departamento de Orientación Educativa y Tutoría



https://www.youtube.com/channel/UCF_k8dhDxSYtb4EWCXk93iQ

Asimismo se desarrolló el sitio web de Tutoría albergado en la página de la División de Estudios Profesionales en la Página de la FMVZ.

Sitio web de Tutoría de la FMVZ



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA DE LA FMVZ

En la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), la tutoría es una actuación inherente a la función docente, que consiste en el acompañamiento a los estudiantes durante su formación profesional, por académicos formados como tutores, a través de la atención personalizada a un alumno o bien a un pequeño grupo de alumnos para formarlos integralmente, lo que significa, estimular en ellos la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su formación.

El Programa de Tutoría para la Licenciatura en esta Facultad, equivalente al Programa Institucional de Tutoría (PIT) tiene como objetivo general: "Brindar al estudiante de licenciatura, orientación durante su formación profesional, con el fin de promover un mejor desempeño académico y un desarrollo integral, dentro de un marco de confianza" (FMVZ, 2002).

Los objetivos particulares responden a un conjunto de acciones relacionadas con la integración, motivación, desarrollo de habilidades, apoyo académico y orientación de los estudiantes, así como en la retroalimentación del proceso educativo (FMVZ, 2002).

- Programa de Tutoría para la Licenciatura. FMVZ
- Plan de Acción Tutorial
- Actividades de Tutoría Aprobadas por el Consejo Técnico, publicadas en el INFOVET del 17 de Junio de 2015
- Reglamento del Programa de Tutoría

Sitio Web de Tutoría: <http://tutoria.fmvz.unam.mx/>

En el sitio se encuentra concentrada la información que la coordinación le brinda tanto a tutores como a tutorados para que les facilite el acompañamiento y les brinde las herramientas para fomentar un estudio independiente al inicio de la licenciatura e integración a la facultad. En el menú de dicho espacio se pueden encontrar:

Información de la Coordinación de tutoría ubicada en su sitio web

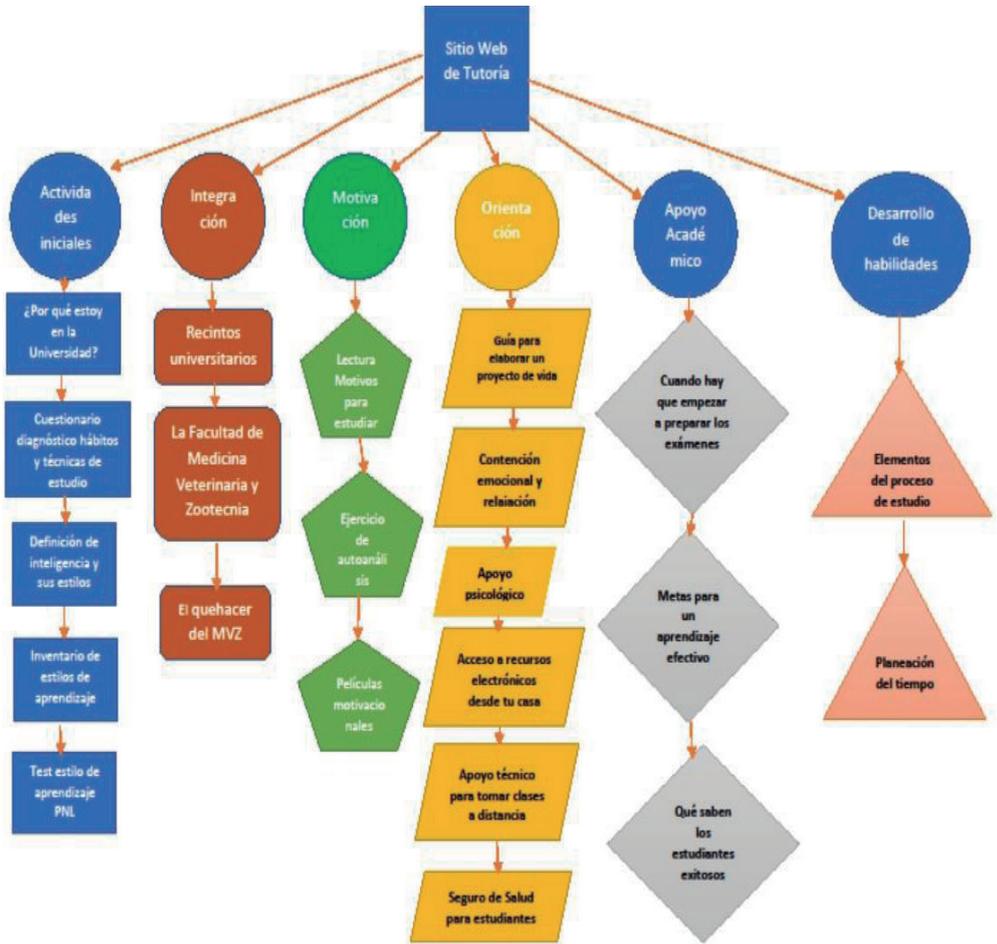
- Materiales y recursos de apoyo para las actividades de tutoría
- Calendario de actividades
- Canal de YouTube
- Evaluación (SITEA, SISeT)
- Informes de evaluación al PIT
- Lecturas sobre tutoría



Son seis las actividades con las que los tutores de la facultad deben cumplir, con base en los objetivos del Programa, plasmados en el reglamento aprobado por el Consejo Técnico, así como por el Plan de Acción Tutorial.

Para los tutores que no son tan creativos, en la página web de Tutoría se proponen actividades para cada uno de los objetivos mencionados, a saber: actividades iniciales, integración, motivación, orientación, apoyo académico y desarrollo de habilidades, tal como se muestran en la Figura siguiente:

Actividades que realizan los tutores y tutoras en la FMVZ



En cuanto a la página de Facebook, esta se utiliza como medio de difusión para dar a conocer las actividades programadas de tutoría y orientación.

Página de Facebook de Orientación y Tutoría de la FMVZ



<https://www.facebook.com/DOET.FMVZ>

De acuerdo con el Plan de Estudios, la tutoría es requisito no curricular para inscribirse a las asignaturas del quinto semestre. La evaluación del Programa de Tutoría para la Licenciatura comprende el seguimiento en el SISeT, mismo en el que los tutores reciben su constancia de participación. En el sistema propio de la Facultad (SITEA), los tutores asientan si el tutorado participó, y la entrega por parte de los tutorados de la “Carpeta digital de evidencias”, que la mayoría comparten en Google Drive.

En el entendido de que la tutora o tutor está en disponibilidad de escuchar al estudiante, y de acuerdo con la información que éste le proporciona y la que le proporciona la coordinación de tutoría, se hace una idea

[Contenido]

global de los recursos y dificultades del estudiante; además, de mostrarle interés, hacerle preguntas, reflexionar con él, ayudarlo a tomar conciencia de sus capacidades y condiciones particulares y apoyarlo para que se haga responsable de emprender las acciones que requiere, y así avanzar en la construcción o modificación del estudio independiente. Para monitorear estos ejercicios, se verifican las carpetas digitales, las cuales permiten identificar el seguimiento que los tutores y las tutoras brindan.

Considerando la serie de cambios que se ha tenido que enfrentar antes, durante y después del confinamiento por la pandemia, el estudio independiente no pierde su esencia y provoca la siguiente reflexión: si existe una ejecución de la tutoría basada en los planes y programas de tutoría de acuerdo con lo que establecen, el estudiante debería estar parcialmente preparado para afrontar una nueva forma de trabajo; pasar de un acompañamiento presencial a uno en línea trajo consigo comprobar si tanto tutores como tutorados estaban preparados para trabajar y estudiar de manera independiente.

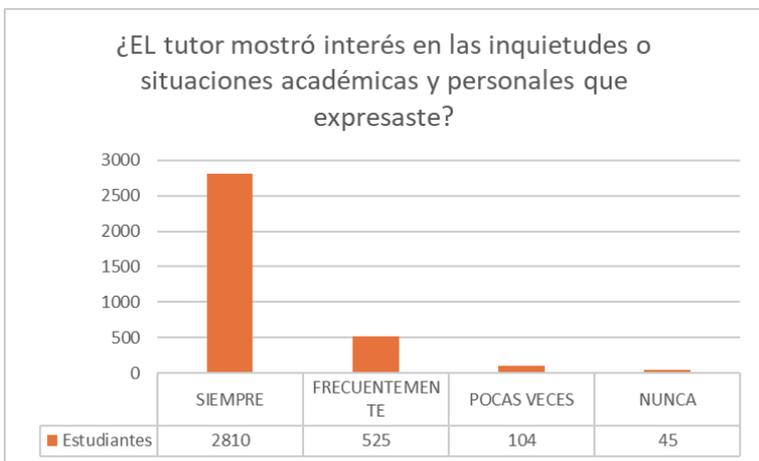
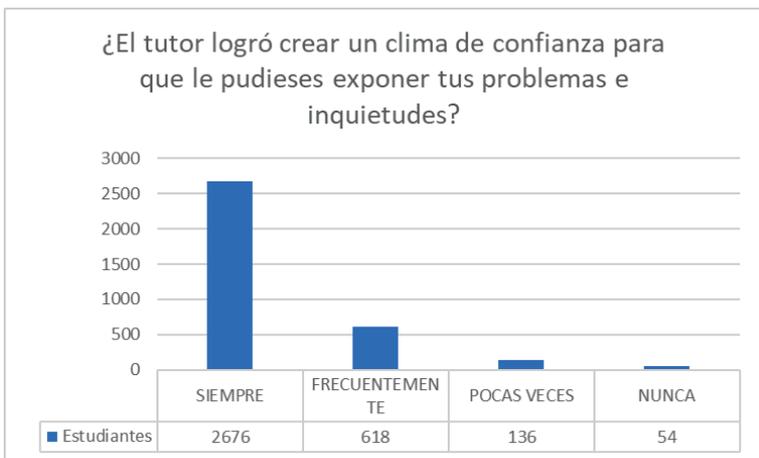
En el siguiente recuadro se muestra algunas características que, desde la experiencia adquirida, caracterizan un estudio independiente con acompañamiento presencial y un acompañamiento a la distancia:

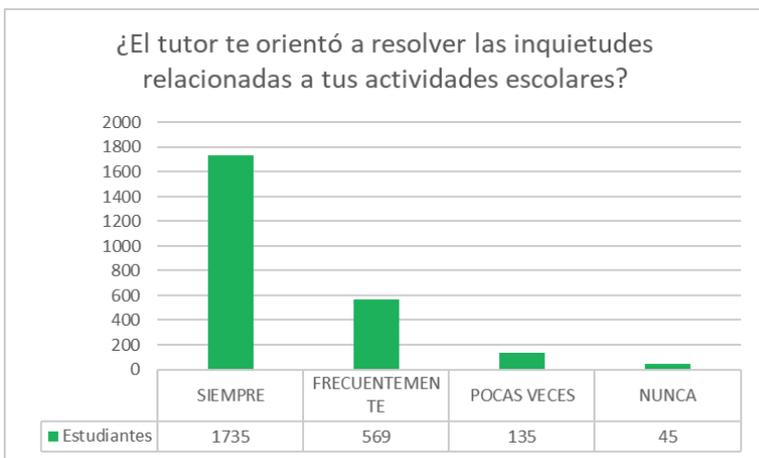
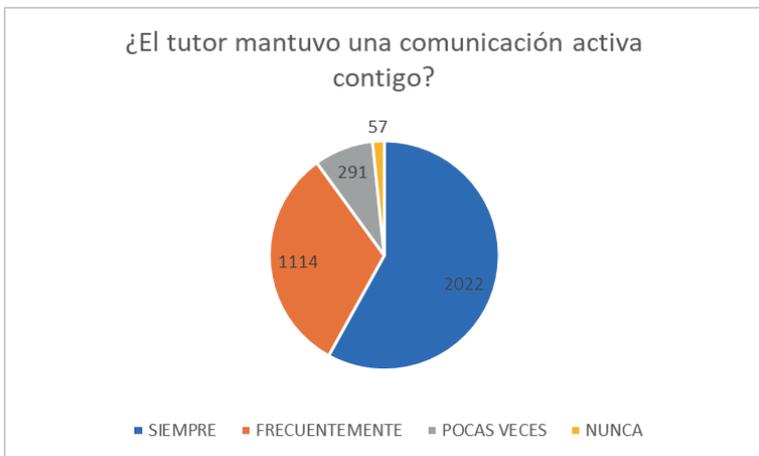
Características del estudio independiente

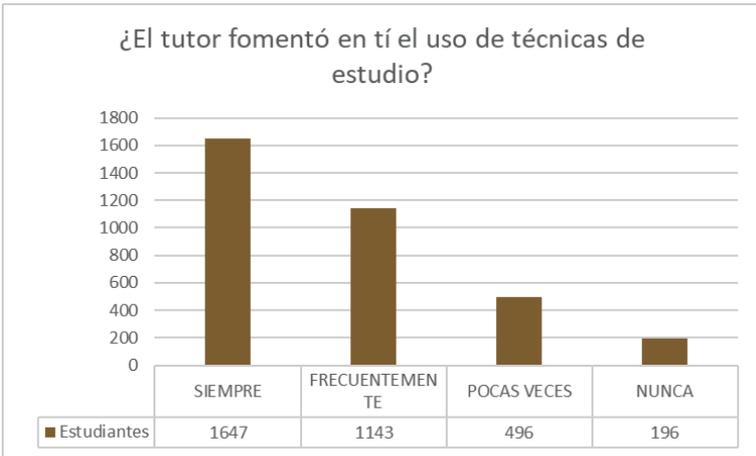
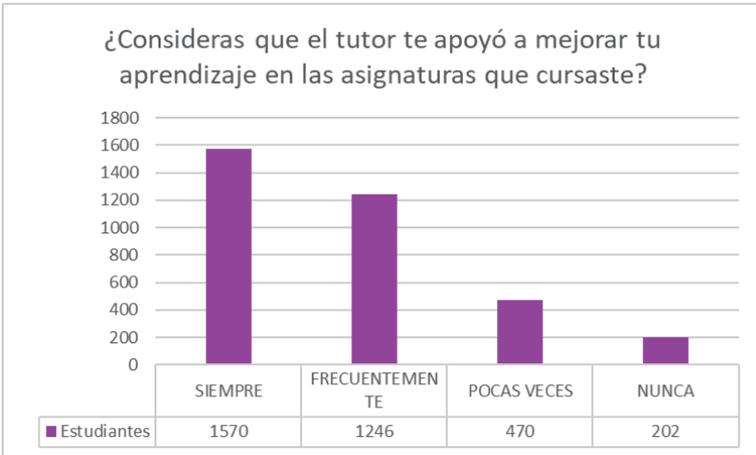
Estudio independiente tutoría presencial	Estudio independiente tutoría a distancia
<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevistas personales con el tutor o tutora que permiten detectar cuándo se requiere reforzar las formas de estudiar. ● Orientación hacia el autoaprendizaje. ● Cursos y talleres sobre hábitos y técnicas de estudio, administración del tiempo. ● Seguimiento de las calificaciones parciales de cada tutorado(a). ● Evaluación constante del desempeño escolar del estudiantado. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Interacción con el profesor sincrónica o asíncrona. ● Orientado hacia el autoaprendizaje. ● Uso de materiales que se obtienen a través de internet o en formato digital. ● Autonomía para organizar la forma y tiempo de estudio. ● Planeación para poder establecer metas y elegir las estrategias y recursos tecnológicos más adecuados. ● Mayor esfuerzo para mantener motivados a los tutorados. ● Intercomunicación permanente.

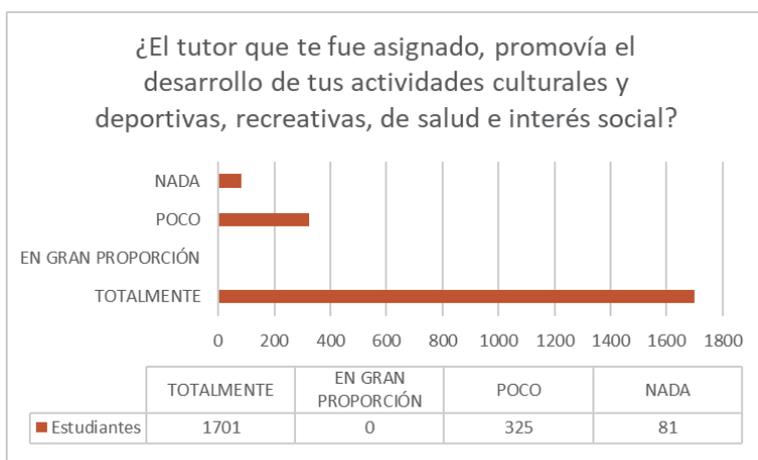
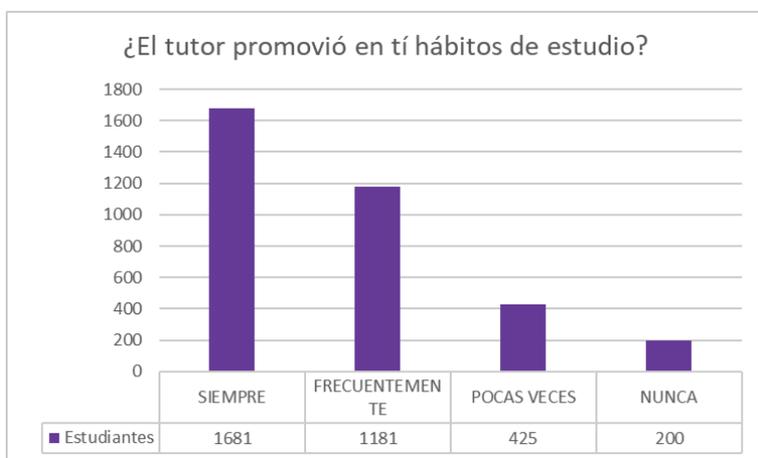
Para ilustrar gráficamente el apoyo que reciben los estudiantes por parte de los tutores y tutoras en el primer semestre de ingreso a la licenciatura, y que está relacionado con el estudio independiente, se retoman algunas de las preguntas y sus resultados del cuestionario de Evaluación al tutor y al Programa de tutoría que se les aplica.

Selección gráfica de los resultados del cuestionario de Evaluación al tutor y al Programa de Tutoría de la FMVZ



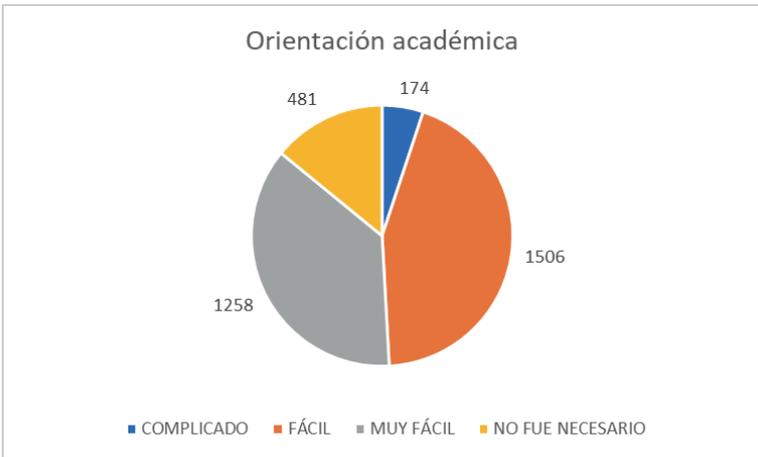
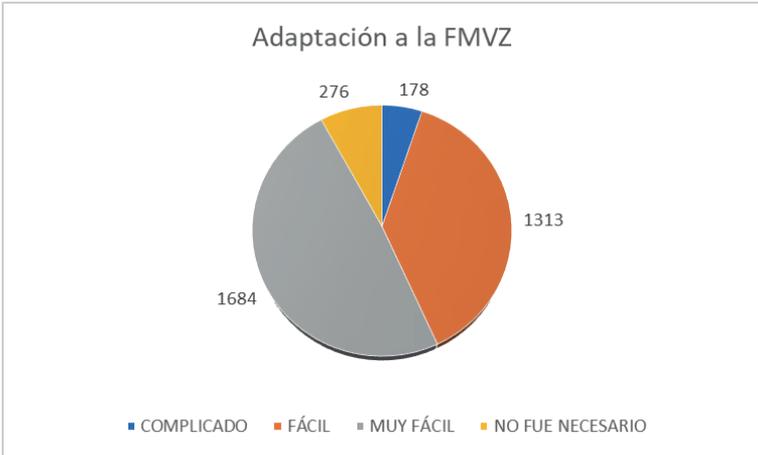


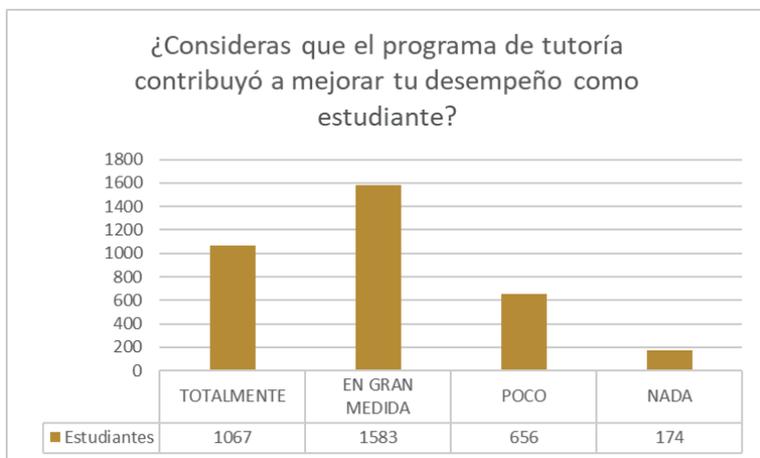




En cuanto a los temas para los cuales los tutorados se acercaron al tutor o tutora asignada, la pregunta fue “¿Durante las sesiones de tutoría qué tan fácil te fue tratar los siguientes temas?”, las respuestas que se rescatan considerando el estudio independiente son las siguientes.

Selección de gráficas sobre los temas de acercamiento al tutor o tutora





Conclusiones

La tutoría fomenta que el estudiantado adquiera una variedad de habilidades que le permitan tener éxito en el alcance de sus objetivos como futuros profesionales. Por otra parte, los cambios en actitudes y empleo de estrategias que fomentan el estudio independiente se darán de manera gradual, a través de la comprensión de objetivos de acuerdo con las nuevas necesidades y con el aprendizaje de las estrategias más adecuadas para alcanzar las metas del aprendizaje del estudiante.

Finalmente, es necesario plantear un proyecto en el que el estudio independiente se considere un proceso, paso a paso, para que los tutores sigan cada uno de ellos, adecuado para cada estudiante y para cada pequeño grupo tutorial.

Referencias

- Ballester Gouraige, A. (2010). ¿Cómo ayudar a los estudiantes a trabajar de manera independiente? *EduSol*, 10(31), 1-10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748670001>
- Osoria Barcelay, M. & Pemberton Beltrán, F. V. (2014). Herramientas psicopedagógicas en el trabajo independiente. *EduSol*, 14(47), 1-10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475747188008>
- Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura, Dirección General de Evaluación Educativa, Secretaría de Desarrollo Institucional, Universidad Nacional Autónoma de México (2006). *Manual La tutoría y el desarrollo de habilidades de estudio independiente*. <http://copadi.fi-c.unam.mx/tutorfi/material/sesion10/EstudioIndependiente.pdf>
- Román-Cao, E. & Herrera-Rodríguez, J. I. (2010). Aprendizaje centrado en el trabajo independiente. *Educación y Educadores*, 13(1), 91-106. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264007>
- Romo A. (2011). *La Tutoría: Una estrategia innovadora en el marco de los procesos de atención a los estudiantes*. México: ANUIES
- Ruíz Díaz, A., Santos de León, S. (2020). Técnicas de meta-aprendizaje para el estudio independiente de los alumnos universitarios. *EduSol*, 20(71). Centro Universitario de Guantánamo, Cuba. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475764265005>
- Soca-Gener, M. M. (2012). El estudio independiente y la autopreparación del profesor en su formación inicial. *VARONA*, (55), 25-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633907005>

Directorio de autores

1. Estrategias para favorecer el aprendizaje autorregulado en el alumnado que recibe tutoría en la UNAM

Mtra. María Elena Padrón Estrada
Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad
de Contaduría y Administración
Profesora asociada “C”, Tiempo completo
mpadron@fca.unam.mx

2. Motivación y aprendizaje en la tutoría: dimensiones que influyen en el querer aprender

Dr. Gerardo Hernández Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad
de Psicología
Profesor titular, Tiempo Completo.
ger_hernandezr@yahoo.com

3. El estudio independiente y su relación con la tutoría: un entramado de retos y oportunidades

Mtra. Hilda Paredes Dávila
Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad
de Psicología
Profesora asociada “C”, Tiempo completo, Definitiva
hildapd@unam.mx

4. La promoción del estudio independiente: experiencias de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM

MVZ MES María de Jesús Tron Fierros
Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad
de Medicina Veterinaria y Zootecnia
Enlace de becas hasta el 30 de abril de 2024
tron@unam.mx

Lic. Nancy Daniela Olvera Ramírez
Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad
de Medicina Veterinaria y Zootecnia
Jefa del Departamento de Orientación Educativa y
Tutoría
nancyd.olverar@fmvz.unam.mx



SECRETARÍA GENERAL

Universidad Nacional Autónoma de México

SIT·UNAM

Secretaría General

Sistema
Institucional
de Tutoría

La tutoría en la UNAM y el estudio independiente

Primera edición, 2 de octubre de 2024