

Módulo 3.

Etapa de monitorización

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

Introducción

La fase de ejecución o fase de monitorización

La auto-observación

El auto-control

Estrategias/tareas de transferencia

Auto-observación

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

Auto-control

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

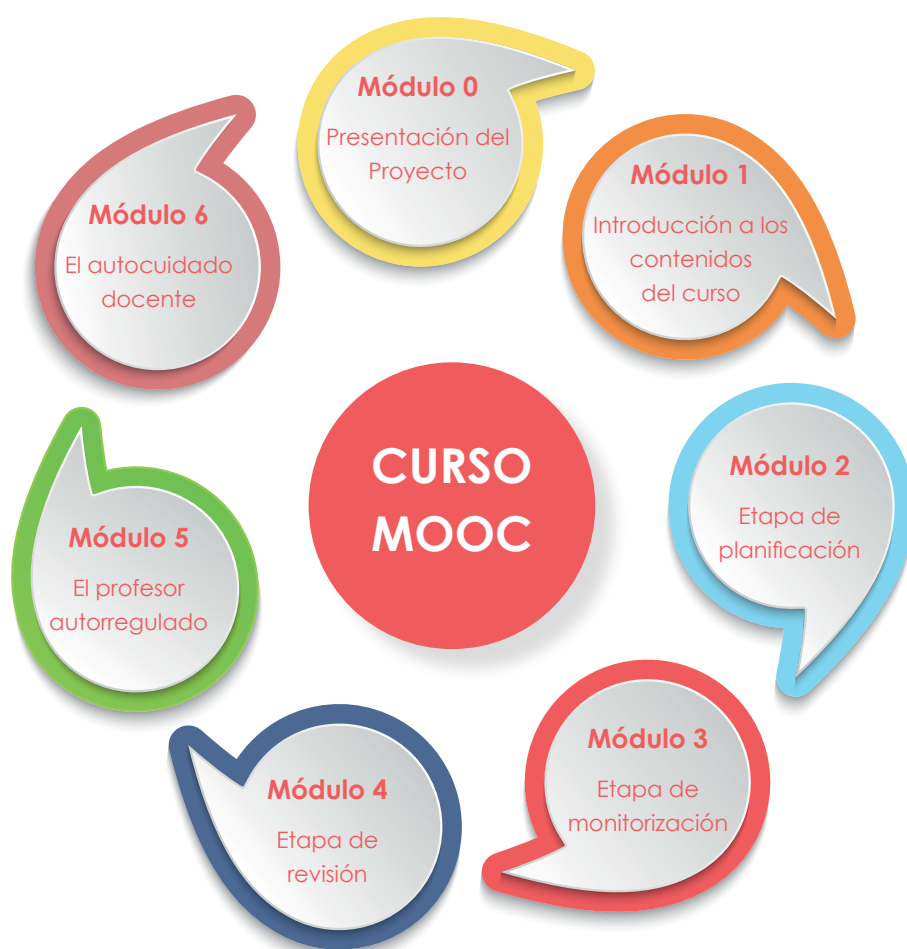
Preguntas de reflexión

Referencias

Introducción

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

Figura 1
Estructura general del curso

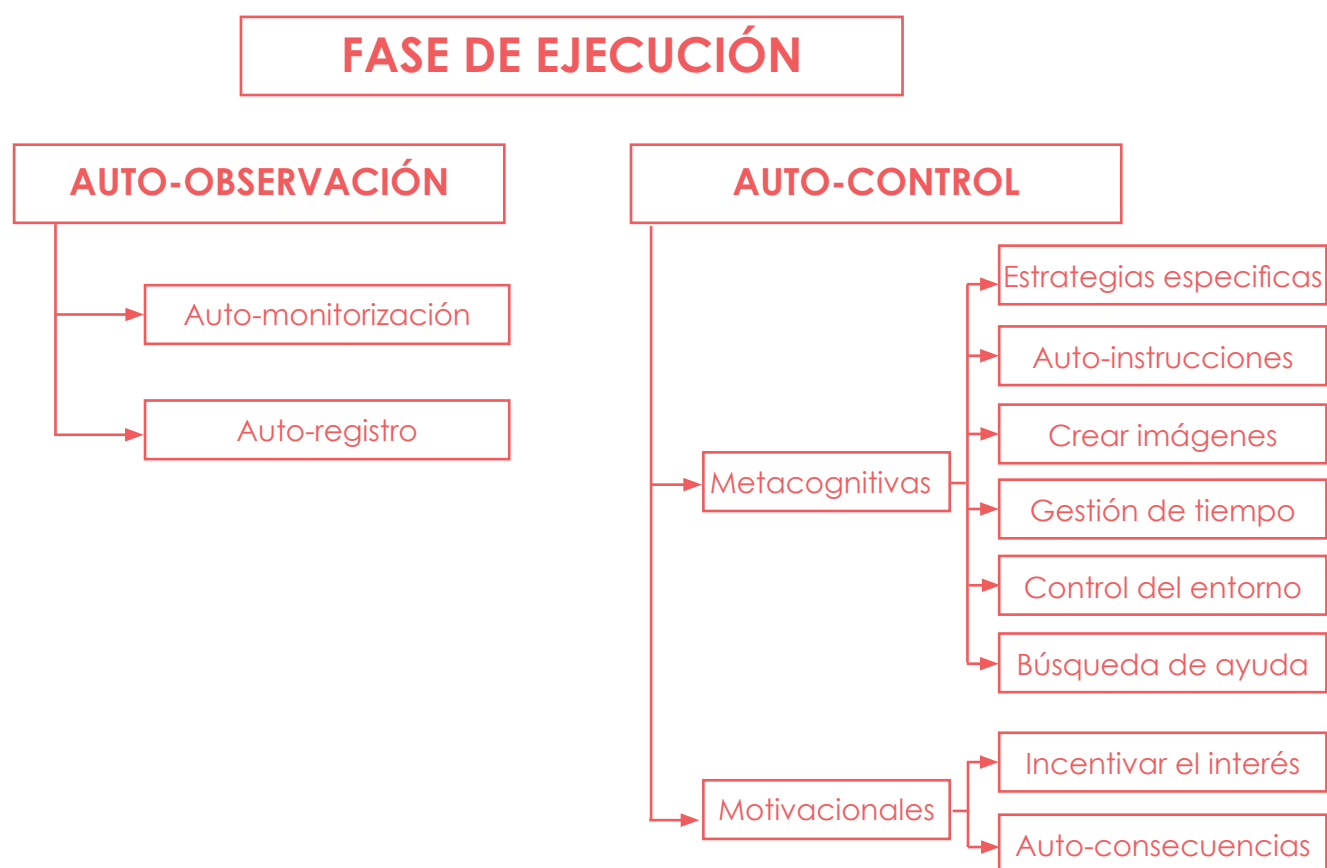


La fase de ejecución o fase de monitorización

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

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

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

Figura 2*Elementos de la fase de ejecución (Panadero y Alonso-Tapia, 2014)*

La auto-observación

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

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

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

El auto-control

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

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

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

Estrategias/tareas de transferencia

Auto-observación

Auto-monitorización o auto-supervisión

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

Auto-registro

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

Auto-control

Estrategias metacognitivas

Estrategias específicas

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

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

PARA SABER MÁS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PARA SABER MÁS

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

Autoinstrucciones

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

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

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

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

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

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

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

Crear imágenes

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

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

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

Tipos de mapa conceptual

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

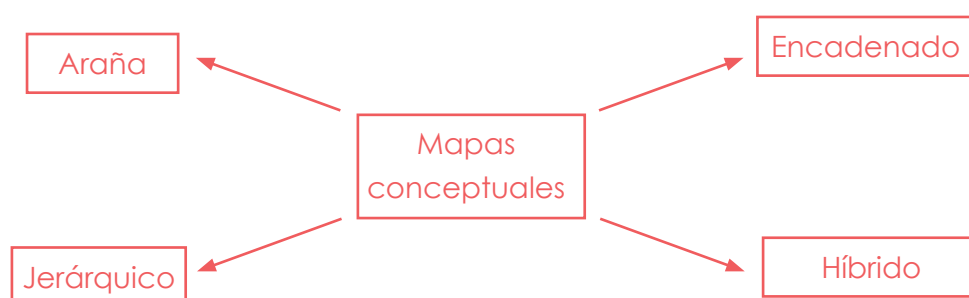
- Panorámicos, que abarcan globalmente todos los aspectos fundamentales del material a aprender (libro, capítulo, tema, por ej.), sin descender a detalles.
- Desarrollados o detallados, que desarrollan aspectos concretos del material a aprender y que pueden haber sido presentados de manera mucho más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

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

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

Figura 3

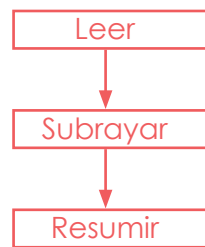
Ejemplo de mapa de araña



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

Figura 4

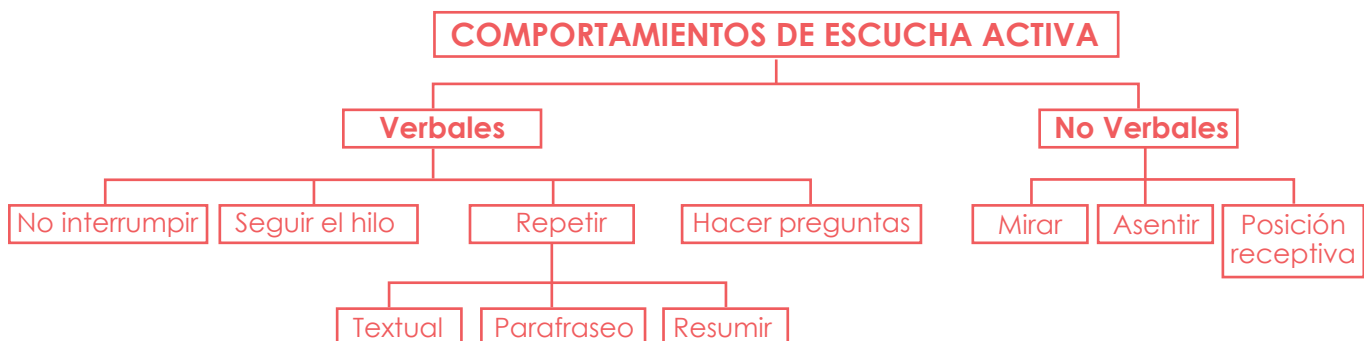
Ejemplo de mapa encadenado



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

Figura 5

Ejemplo de mapa jerárquico



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

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

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

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

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

PARA SABER MÁS

Programas informáticos

Existen varios programas informáticos que permiten hacer mapas conceptuales:

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

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

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

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

Gestión del tiempo

La gestión del tiempo se puede hacer a tres niveles:

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

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

Figura 6

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

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

Figura 7

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

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

Figura 8

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

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

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

PARA SABER MÁS

Programas informáticos

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

<https://classtimetable.app/>

<https://mystudylife.com/>

<https://timetableapp.net/>

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

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

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

Control del entorno

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

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

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

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

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

Búsqueda de ayuda

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

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

Estrategias motivacionales

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

Incentivar el interés

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

Auto-consecuencias

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

Preguntas de reflexión

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

Referencias

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

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

