GUÍA DE ORIENTACIONES TEÓRICO PRÁCTICAS ASIGNATURA AUTORREGULACIÓN

DIMENSIONES DE: PLANIFICACIÓN, EJECUCIÓN, EVALUACIÓN, REGULACIÓN E INTERACIÓN

PROGRAMA DE ATENCIÓN PREFERENCIAL

A LOS PRIMEROS AÑOS- APPA

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

Equipo de Acompañamiento Psicoeducativo Programa Atención Preferencial a los Primeros Años — Nivelación Académica Asignatura Autorregulación

Coordinación Manual Teórico Práctico:

Mg. Jemima Fernández
Directora General de Pregrado UV

Mg. (c) Daniela Román
Coordinadora Programa Atención Preferencial a los Primeros Años - APPA

Mg. (c) Angélica Moreno
Encargada de Línea Nivelación Académica - APPA

Creación y Edición Manual Teórico Práctico:

Mg. Carla Undurraga
Encarga de Línea Acompañamiento Psicoeducativo – APPA

Mg. Cristian Contreras
Profesional Acompañamiento Psicoeducativo- APPA

Diseño Manual Teórico Práctico:

Mg. (c) Angélica Moreno
Encargada de Línea Nivelación Académica- APPA

Mg. Alexis Calderón
Asesor Área Lenguaje Preparación Enseñanza Media PACE UV

Ps. Yerko Castro
Asesor Área Autorregulación Preparación Enseñanza Media PACE UV

INDICE

PRESENTACIÓN		2
I.	BIENVENIDA	3
II.	INTRODUCCIÓN	3
III.	MARCO REFERENCIAL	4
	AUTORREGULACIÓN	4
	COMPETENCIAS	9
IV.	MARCO METODOLÓGICO	11
	EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO	11
V.	OBJETIVO CAJA DE HERRAMIENTAS	15
VI.	METODOLOGÍA	15
	MOMENTO DE LA SESIÓN	16
	ALGUNAS SUGERENCIAS DE MEDIACIÓN	17
VII.	ÁREAS DE DERIVACIÓN	18
VIII.	SESIONES	20
	SESIÓN N° 0	20
	SESIÓN N° 1	24
	SESIÓN N° 2	29
	SESIÓN N° 3	34
	SESIÓN N° 4	40
	SESIÓN N° 5	45
IX.	BIBLIOGRAFÍA	53
X.	ANEXOS	58

PRESENTACIÓN

La Universidad de Valparaíso como institución pública, inclusiva y pluralista, se suma a los desafíos a nivel nacional respecto de la búsqueda de calidad y equidad en Educación Superior en cuanto al acceso, permanencia y egreso oportuno de los estudiantes. Para cumplir con estos objetivos, desde el año 2013 la Universidad de Valparaíso (UV) se ha propuesto, entre otras iniciativas, el desafío de plasmar su modelo educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de pregrado, postítulo y postgrado, el cual está orientado por competencias y sustentado en valores, adoptando un enfoque centrado en el estudiante por medio de la implementación de metodologías, estrategias y técnicas que conduzcan a un aprendizaje significativo.

Así mismo, el modelo educativo UV inspira la creación e implementación de un sistema de acompañamiento para los estudiantes de los primeros años, que vela por la adaptación universitaria y éxito académico, brindando los espacios y apoyos necesarios para que los y las estudiantes logren permanecer, sentirse pertenecientes y aprender en la Universidad.

En este compromiso de acompañamiento, la Coordinación de Atención Preferencial de los Primeros años, a través de la Línea de Nivelación Académica, y a fin de dar cumplimiento al objetivo del programa, establece como uno de los dispositivos de apoyo las asignaturas Sello UV de Autorregulación, Lengua Materna, Pensamiento Lógico Matemático e Inglés. En esta ocasión el Programa APPA pone a disposición a los docentes de la asignatura sello UV de Autorregulación, la primera edición de Caja de Herramienta de Autorregulación que contempla las dimensiones de Planificación, Ejecución, Evaluación, Regulación Emocional e Interacción.

Esperamos que esta caja de herramientas sea una guía de apoyo para todos los docentes de la asignatura, en lo referente al desarrollo del curso de Autorregulación, desde un punto de vista teórico, pero también práctico y metodológico a través de una serie de sugerencias en estos ámbitos. Como programa APPA, nuestro compromiso es acompañar a los docentes de las asignaturas sello UV, por medio de asesorías, capacitaciones y material teórico práctico, proporcionando diversas herramientas, fortaleciendo sus conocimientos y estrategias para potenciar la enseñanza-aprendizaje, apoyando el proceso de nivelación de competencias de los estudiantes de primer año.

Jemima Fernández H.
Directora General de Pregrado

Daniela Román C.
Coordinadora Atención Preferencial de los Primeros Años

Vicerrectoría Académica
Universidad de Valparaíso

MANUAL TEÓRICO PRÁCTICO AUTORREGULACIÓN

I. BIENVENIDA

Estimado docente, te damos la bienvenida a la caja de herramientas para la asignatura de autorregulación. Ésta es una herramienta que te resultará de apoyo en el desarrollo de los temas del curso y que se ha enriquecido con la experiencia de los profesionales del Programa de Acompañamiento Preferencial a los Primeros Años (APPA). El formato escogido es el de un guión por medio del cual se propone el desarrollo de una clase teórico-práctica donde se abordarán cada una de las dimensiones de autorregulación que la Universidad de Valparaíso ha comprometido trabajar con los estudiantes a modo de competencias, según el PEI institucional (UV, 2013). Aquí encontrarás algunas indicaciones generales que ofrecen una propuesta para el desarrollo de una clase, de los objetivos, de los momentos, de las actividades y del marco referencial que sustentan su desarrollo. Cada sesión contiene una estructura junto con alternativas de abordaje práctico que podrás utilizar de acuerdo a tu estilo docente y al conocimiento que tienes de tus estudiantes, acerca de cuáles son sus conocimientos previos, sus habilidades cognitivas, sus estilos de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y los valores que manifiesta frente al estudio concreto de cada tema (Barriga, 2013).

Este manual está sujeto a las modificaciones que estimes convenientes y cualquier sugerencia nos ayudará a mejorarlo para el futuro, por lo que esperamos nos puedas compartir tus dudas y/o sugerencias.

II. INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto educativo actual en Chile existe la preocupación de aumentar las tasas de permanencia en educación superior, pero además, de preparar a los estudiantes para la exigencia de un aprendizaje permanente; motivo por el cual aprender a aprender ha asumido un rol en ascenso. En la Universidad de Valparaíso, la línea estratégica de **Nivelación Académica** de los primeros años se encuentra a cargo del **Programa APPA,** el cual busca asistir esta tarea por medio de la caracterización y nivelación de competencias genéricas de ingreso de los estudiantes, más específicamente en las áreas de autorregulación, lengua materna, pensamiento lógico-matemático e inglés.

El siguiente documento tiene por propósito presentar herramientas de intervención dentro del contexto de aula con atención específica en el área de autorregulación, como una forma de entregar insumos de apoyo para el trabajo que realizan los docentes de la asignatura, en concordancia con los esfuerzos que diferentes agentes de la universidad realizan en distintos niveles pero en la misma dirección.

Con este objeto se consideró la experiencia previa del APPA de **Consejerías Educativas,** las que se han realizado desde el año 2017 y hasta la fecha. En el desarrollo de esta experiencia se han utilizado dos modalidades de trabajo. Inicialmente se consideraron como criterios la asistencia y el desempeño académico de los estudiantes para focalizar la intervención a través de un sistema de alerta temprana (SAT), a propósito del cual se les citó a una sesión grupal y en otras instancias se acordó el uso de un espacio de tiempo dentro del contexto de una clase de asignatura. En cualquier caso se buscó que la intervención se configurara como una instancia en la cual, por medio del diálogo y preguntas guiadas, el profesional **APPA** buscó intencionar un proceso reflexivo en el estudiante con relación a sus procesos de aprendizaje y así mediar conductas autorreguladas, modelando las conductas de un estudiante estratégico (Monereo, 2007).

El objetivo es conocer y comprender las particularidades del estudiante, con relación a percepciones y significados en torno a su experiencia universitaria y trayectoria académica, contemplando el proceso de toma de conciencia, problematización y el fortalecimiento del aprendizaje estratégico. Con este propósito, la consejería transcurre en una lógica de mediación (Feuerstein, 2007) donde se propicia el desarrollo de mayores niveles de autonomía, y que considera y aplica aspectos fundamentales como metacognición, modelamiento, auto-evaluación, auto-preguntas y verbalización del pensamiento.

III. MARCO REFERENCIAL

AUTORREGULACIÓN

Se considera que el tránsito desde la educación escolar hacia la educación universitaria es un complejo proceso multifactorial, en el cual intervienen varios aspectos tanto del estudiante como del entorno, constituido por el espacio universitario y la ciudad, este último particularmente sensible para los casos en donde interviene también el factor del desplazamiento a otra ciudad, el desarraigo del hogar y del entorno afectivo más cercano. La inconsistencia que existe entre los sistemas de evaluación en la educación media y la universidad suponen un desajuste entre la educación

secundaria y la universitaria, también la edad de ingreso, la relación con los compañeros de estudio, docentes y otros. La dificultad de adaptación a la vida universitaria permanece fuertemente asociada a la deserción estudiantil en los primeros años de la educación superior, esto se asocia con la concepción del conocimiento que trae el estudiante, con predominio de estrategias de estudio superficiales o de aplicación deficiente de estrategias de estudio de los contenidos de cada carrera o con las metas y motivaciones del estudiante.

Se destaca la necesidad de que los estudiantes adviertan que el estudio en la universidad debe ser cada vez más autónomo y debe tener prioridad el aprendizaje conceptual, que crea un potencial para generar nuevos conocimientos, lo que a su vez requiere un modo de enseñar y de evaluar compatible con la aplicación de estrategias de profundidad, más allá de las estrategias básicas que se traen del nivel medio (Noriega, Vásquez y García, 2015). Al estudiante se le exigirán significativos y múltiples cambios y adaptaciones, este proceso va a resultar favorable o dificultoso de acuerdo a las habilidades que el estudiante pueda desarrollar para su adaptación a la vida universitaria, lo que se ha denominado preparatividad académica (Baeza-Rivera, Antivilo y Rehbein, 2016) y que define al conjunto de condiciones que cumple un estudiante para ingresar y tener éxito en una institución de educación superior, lo que implica que sea capaz de aprobar los cursos básicos de manera que, sucesivamente, pueda continuar aprobando los cursos superiores, que presentan mayor dificultad.

No está relacionado con el dominio de aspectos específicos del currículum ni con haber resuelto de manera certera una opción vocacional, en vez de eso incluye factores que han demostrado ser altamente gravitantes en el éxito académico de los estudiantes universitarios, tales como estrategias cognitivas, conocimiento y destrezas académicas, comportamiento académico, habilidades contextuales, autodeterminación personal, sociabilidad, modulación emocional, autoeficacia académica, anticipación analítica, comunicación efectiva y prospectiva académica (Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley y Carlstrom, 2004; Tierney y Slaban. 2014; Baeza et al. 2016).

Aquí es donde el soporte institucional y el soporte social dado por la comunidad universitaria juegan un rol fundamental para los casos donde estas habilidades permanecen más disminuidas en algunos estudiantes con relación a su promoción de ingreso, es acá donde cobra importancia la necesidad de asistir este tránsito a través de la mediación de competencias de autorregulación académica. Se ha determinado, tanto en la bibliografía como en la propia experiencia del programa APPA, que el desafío del estudiante consiste en adaptarse a los códigos de la enseñanza de la educación superior, a organizarse, asimilar rutinas, desplegar un buen uso del tiempo, poseer una actitud positiva hacia el conocimiento y generar nuevas maneras de pensar además de también nuevas relaciones sociales y culturales con sus profesores y compañeros, o sea nuevas redes de soporte social.

Esto mismo aparece conceptualizado según Monereo (2007) como el "estudiante estratégico", que es el que cuenta con la habilidad de leer correctamente las exigencias y demandas contextuales y de activar conscientemente un determinado rol, definiendo de manera intencional como es deseable pensar, cómo es preferible sentirse, que es aconsejable decidir y hacer en un contexto dado (Monereo, 2007). A este rol Monereo lo denominó *self*. Un punto esencial que Monereo (2007) plantea en este proceso de constitución de un estudiante como estratégico es que se debe poner especial atención en la cuestión de que cuando nos referimos a un comportamiento estratégico hablamos de entender un sistema de supervisión y regulación consciente capaz de introducir cambios en un proceso y para que esa supervisión tenga lugar se necesita que uno de los múltiples self que tiene un sujeto, adopte el papel de evaluador y dialogue con el self ejecutor del proceso. A partir de la introducción del concepto de self el autor introduce el constructo de *metacognición,* lo que define como el control de la propia actividad cognitiva.

Es importante señalar que el concepto de estrategias de estudio se diferencia del concepto de técnica. Según Monereo (1995) una técnica, puede ser utilizada de modo mecánico, lo que implica que no necesariamente existen objetivos de aprendizaje detrás de éstas, pudiendo reducirse sólo a la ejecución. Las estrategias en tanto, involucran una acción intencionada y consciente y están dirigidas hacia un objetivo que tiene relación con el aprendizaje. Si bien, en esta caja de herramientas encontrarás técnicas que permitan a los estudiantes contar con ciertas herramientas para enfrentar el estudio, es importante que éstas sean abordadas desde una perspectiva estratégica, es decir, que los estudiantes sean capaces de considerar cada una de las técnicas a partir de sus principales fortalezas y con ello puedan desarrollar una lógica que les permita seguir potenciando sus habilidades y desarrollando las áreas menos fortalecidas, en función de objetivos de aprendizaje.

Una perspectiva estratégica permite evaluar y reflexionar en torno a los distintos contenidos presentados, de manera de adaptar e introducir aquellas herramientas más útiles y beneficiosas para cada estudiante y de considerar su modificación de acuerdo al contexto y la demanda que cada uno de ellos deba enfrentar en diversas situaciones de aprendizaje.

Se estima que la universidad se constituye como un espacio para adquirir conocimiento pero sobre todo para desarrollar de forma sistemática procesos de autonomía cognitiva y autorregulación que le permitan al estudiante agenciar el conocimiento y construir a partir de éste (Salas, Morales, Arévalo y Assael, 2012). En este sentido lo que se espera del profesor de autorregulación, durante la aplicación de esta caja de herramientas, es que pueda generar un puente entre el aprendizaje de habilidades académicas y el desarrollo de habilidades sociales dentro del mismo contexto, favoreciendo así la búsqueda de ayuda entre pares, la generación de grupos de estudio y la participación en comunidades de mentoría, modificando las concepciones de los estudiantes relativas

al sentido y significado de aprender y enseñar, de dominar una materia y de ser autónomo aprendiendo (Monereo, 2007). El aprendizaje autónomo permite competencias como la autogestión y proactividad, autoconocimiento, responsabilidad y autocontrol del proceso de aprendizaje por parte de la persona, es decir, lo que se denomina la autorregulación del proceso de aprendizaje (Rosário y Polydoro, 2012; Fuentes y Rosário, 2013).

Los estudiantes con estas características aprenden más cosas y mejor que los que atienden pasivamente esperando la transmisión de conocimiento desde el profesor, se ha constatado que los primeros presentan una mayor persistencia y una motivación más elevada; y suelen aprender de forma más efectiva y profunda mostrando un mayor interés y una actitud más positiva hacia las materias objeto de aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 1998; Pintrich, 2000; Fuentes y Rosário, 2013). Se debe, por tanto, simultáneamente demostrar el valor de la formación general y científica e introducir a los estudiantes en los métodos para adquirirla, sean estos teóricos o culturales, pero favoreciendo la posición sociocultural por sobre el individualismo epistemológico.

Asumimos que la práctica estudiantil implica simultáneamente cierto aprendizaje gradual del oficio del estudiante y de la episteme científica moderna, y de la posibilidad de acceder a nuevas prácticas de ella, sea en contextos extra muros o como desarrollo de las propias prácticas estudiantiles si habilitáramos la posibilidad de construir nuevas formas de ella (Baquero, 2009).

Si cabe considerar esta propuesta dentro de algún marco epistemológico podríamos definirla como constructivista. El constructivismo no es un tipo de aprendizaje ni una metodología de enseñanza, es una filosofía del aprendizaje que se refiere a cómo los individuos aprenden todo el tiempo (Luppicini 2000). En general se entiende que la concepción constructivista admite que el conocimiento es una construcción, que el aprendizaje es un proceso dinámico de transformación de estructuras de conocimiento previo en interacciones humanas significativas entre el sujeto y el objeto de aprendizaje, adhiriendo al supuesto epistemológico relativista al aceptar que el conocimiento es una construcción de los sujetos (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006) y que considera la experiencia directa con los objetos, pero también el contenido de la mente del sujeto, es decir, sus experiencias anteriores (King y Kitchener, 2004).

Se comprende así el conocimiento como una permanente transformación de sí mismo, apoyado por procesos de transmisión mediada de saberes, bien sean estos culturales o científicos, instalando así la máxima de la co-construcción del mundo o asumiendo, como Kozulin (2000), que la interacción entre el individuo y el entorno nunca es inmediata, siempre está mediada por significados que se originan fuera del individuo, en el mundo de las relaciones sociales. Se entiende así que el mundo material existe con independencia de los seres humanos, por lo que nuestras formas de acceso a este son una tarea propiamente humana.

De acuerdo a los modelos paradigmáticos del conocimiento de la ciencia natural y de la ciencia social existirían descripciones más o menos acertadas sobre el mundo y como mejor relacionarnos con él. Para Kozulin (1996) comprender un objeto o proceso teóricamente es construir su forma ideal y ser capaz de experimentar con ello. En razón de este relativismo de tipo constructivista, los estudiantes han de llegar a reconocer que no existiría tal cosa como una teleología del conocimiento y que, por tanto, existe un conocimiento que aún no se conoce, en una especie de racionalismo crítico (Popper, 1987), dónde se asume a sí mismo como constructor activo de significados para dar paso a una visión menos estructurada del cambio de posiciones epistemológicas, permitiendo una transición menos rígida y estática, siguiendo cambios con lógicas más cualitativas y dando así paso a un foco más centrado en el aspecto ético del desarrollo (Lévinas 2006).

Se espera que en este proceso se pueda transmitir a los estudiantes un creciente foco en la responsabilidad, el involucramiento y el compromiso con los valores, carreras, relaciones e identidad personal (Hofer y Pintrich, 1997). El relativismo al que apunta la perspectiva constructivista aparece descrito por Schommer (1990) como un sistema de creencias compuesto de varias dimensiones más o menos independientes, es decir, existiría más de una creencia que debiera ser considerada, ya que el concepto resultaría demasiado complejo como para ser capturado a través de una sola dimensión y que además éstas creencias se desarrollarían de distintas maneras, pudiendo coexistir (Guerra, 2012).

Lo mismo que el concepto de self de Monereo (2007) describe como un escenario mental intrapsicológico y un espacio de diálogo, en el cual diferentes versiones de la identidad personal interactúan. Para el caso de los estudiantes esto constituiría una influencia decisiva durante el proceso de transición. Muchas veces los estudiantes no logran entender esta multidimensionalidad y por lo tanto no logran incorporar dentro de un mismo relato las metas sociales y emocionales con las metas académicas y otras metas, tampoco esto se promueve desde la educación formal y por lo tanto existe una disociación del sujeto en tanto estudiante y con las metas que se propone como proyecto de vida.

A este relato unificado Monereo (2007) le ha llamado “con-texto” y lo define como un texto compartido con otros, el que incluye a esos otros, y donde esos “otros” aparecen definidos según tres dimensiones: a) aquellos que se hallan físicamente presentes durante la interacción, b) aquellos que el sujeto invoca de manera vicaria y que pertenecen a personas distintas del propio sujeto y c) aquellos que corresponden a distintos self del propio sujeto. El mismo autor supone que para acceder propiamente al self, debemos hacerlo a través de medidas indirectas y siempre en relación a episodios sociales. Con este sentido es que esta caja de herramientas para la autorregulación académica busca promover tres elementos fundamentales: el lenguaje interior (como mediador de la conducta); la observación de la conducta, de los pensamientos y de los propios sentimientos; y la retroalimentación

entre los factores relativos a la persona y los factores relativos al contexto y como ambos tipos de factores se interrelacionan de manera continua.

Todo esto es lo mismo que se define como autorregulación y que aparece declarada como competencia sello en el PEI de la universidad (UV, 2013). El programa de nivelación de autorregulación para estudiantes de primer año de la Universidad de Valparaíso, define el concepto de autorregulación como:

"El manejo de procesos internos que constituyen tanto un componente emocional, cognitivo y metacognitivo así como situaciones que constituyen un componente actitudinal, que posibilitan al individuo guiar, controlar y observar de manera crítica y activa su propia actuación, dirigiéndola de manera sistemática hacia la consecución de metas u objetivos previamente formulados (UV, 2015)".

COMPETENCIAS

Es importante establecer en este punto una definición de competencias. Con este propósito adoptaremos la formulada por Le Boterf (1995), quien caracteriza a la competencia como un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos *(conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos y otros)* en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten (Roegiers, 2001).

Siguiendo a Le Boterf, Perrenoud (1998) plantea que una competencia es la *"capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos usar y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos"*. De acuerdo a lo que establece el Proyecto Tuning Latin America (2014), pueden distinguirse dos tipos de competencias de egreso:

Competencias Genéricas, que son transversales y que engloban aquellas capacidades referidas principalmente a la interacción humana, siendo por tanto comunes a varias profesiones. En este grupo se encuentran aquellas definidas en el perfil de egreso institucional de la universidad y que dan cuenta, en gran parte, de los principios orientadores que sustentan el PEI.

Competencias Específicas, referidas más bien a las competencias de titulación y, por tanto, particulares de cada profesión, donde predominan los aspectos propios de cada disciplina. En este ámbito adquieren especial relevancia los aspectos teórico-prácticos de la formación.

Según aparece declarado en documentos oficiales de la Unidad de Gestión Curricular y Desarrollo Docente de la Universidad (UGCDD), es importante destacar que la formación *"basada en*

competencias" es un modelo de trabajo pedagógico que responde a un enfoque, no una teoría educativa y puede ser implementado con diferentes concepciones curriculares, siempre y cuando considere el aprendizaje activo.

En ese marco, la Universidad de Valparaíso ha definido entregar una formación *"orientada por competencias"* y con ello no se obliga a asumir todos los componentes del modelo que más estrictamente se basa en la formación por competencias, sino a una resignificación particular de ésta, desde la comprensión de las características de sus postulantes y estudiantes y de la propia tradición formadora, destacándose en esta conceptualización el programa de nivelación de la competencia de autorregulación y el desarrollo de competencias genéricas que dan carácter al sello formativo UV, como elementos diferenciadores que no persigue sólo la certificación de dichas competencias, sino más bien dar cumplimiento cabal al perfil de egreso declarado.

Esta orientación por competencias implica necesariamente el reconocimiento a la diversidad disciplinar de las áreas que aquí se cultivan. De allí que la definición adoptada como marco institucional para su formulación, no necesariamente obliga a cambiar íntegramente todos los planes de estudio, sino más bien a un cambio conceptual que involucra cuatro elementos centrales, a saber*: i) Los perfiles de egreso se formulan en un formato orientado por competencias. ii) Todas las asignaturas apuntan al perfil de egreso en forma explícita*. *iii) Al egresar, el estudiante debe haber adquirido todas las competencias del perfil. iv) En algún momento del plan de estudios, se debe evaluar para cada estudiante, el logro de cada competencia del perfil de egreso*. Se establece así, como eje de la propuesta formativa, la formulación del perfil de egreso orientado por competencias a manera de una invitación a las carreras y a la comunidad universitaria, a reflexionar sobre el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas y atributos que posibilitan la adquisición de estas competencias enunciadas, como garantía del proceso formativo. Es necesario entonces definir algunos conceptos asociados:

Perfil de ingreso: Es el conjunto de saberes, características y actitudes necesarias para que el estudiante pueda realizar un tránsito exitoso en el proceso de formación de una carrera o programa.

Perfil de egreso: Es el conjunto estructurado de capacidades y atributos que la Institución se compromete a desarrollar en los estudiantes, para su inserción exitosa en el ámbito laboral al término de sus estudios. En el perfil de egreso concurren aspectos educativos de intencionalidad institucional, así como variables determinadas por las disciplinas, campos profesionales y sus respectivas áreas de desempeño.

En lo que respecta al Programa APPA, y del espacio intermedio que ocupa entre el perfil de ingreso y el perfil de egreso, este desarrolla tres líneas estratégicas de trabajo:

Nivelación Académica de las competencias de entrada de los estudiantes: autorregulación, comprensión lectora, inglés y pensamiento lógico matemático, a través de asignaturas sello UV presentes en el plan de estudios de primer año en cada una de las unidades educativas.

Acompañamiento Académico: integración del estudiante a comunidades de aprendizaje *(mentorías),* espacio semanal de encuentro entre pares, donde se fortalece el desempeño académico del estudiante frente a una asignatura eje de la carrera, promoviendo su sentido de pertenencia y una red de apoyo académico y psicoeducativo.

Acompañamiento Psicoeducativo: Levantamiento de alertas tempranas y reportes institucionales a las unidades académicas respecto del rendimiento académico de los estudiantes en transición hacia la educación superior, que permite atención preferencial a través de instancias extracurriculares grupales y de acompañamiento psicoeducativo individual.

Estas tres líneas estratégicas de APPA en articulación con las Unidades Académicas logran reforzar una red que propicia apoyos oportunos.

Según declara el Marco Nacional de Cualificaciones (CNED, 2017) en la medida que éste se implemente con todos sus niveles, desde los oficios hasta el doctorado, se espera que disminuya la brecha de la formación de la educación media a la primera certificación de educación superior, lo que debería disminuir las necesidades de nivelación. Entre tanto, debe considerarse que la nivelación de los estudiantes puede considerar distintas estrategias y la nivelación de competencias de autorregulación sin duda que constituye uno de los ejes centrales dentro de los esfuerzos que la Universidad de Valparaíso promueve.

IV. MARCO METODOLÓGICO

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO

Las actividades descritas en esta caja de herramientas buscan contribuir a formar un estudiante que maneje diferentes tipos de conocimientos, que domine conocimientos teóricos y conozca información, aspectos que se agrupan en el llamado conocimiento declarativo, pero también, de indicar cómo usarían y aplicarían esos conocimientos y qué pasos seguirían para desarrollar una determinada actividad, lo que se ha denominado un saber hacer *(know-how)*, aspecto que se vincula con el conocimiento procedimental (Fuentes y Rosário, 2013). El conocer y saber hacer se debe vincular con el saber estar y saber ser que se refiere a lo actitudinal.

Este último componente es el que demuestra que el aprendizaje se ha incorporado, que se comprende, ya que se transfiere y aplica a otros momentos y situaciones. Las competencias entonces, deben ser demostradas en acciones que integren los conocimientos, los procedimientos adecuados a una situación, pero en un contexto dado (Fuentes, 2012).

En concordancia con este propósito, el marco metodológico propuesto es el de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM). La EAM se define como el paso desde la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (Feuerstein, 2006) hacia la práctica de la misma y provee los elementos teóricos y prácticos que permiten posibilitar los cambios que modifiquen la capacidad cognitiva de los sujetos. La EAM es independiente del contenido con el cual se trabaja y pone énfasis en la naturaleza y la calidad de la mediación, en la interacción entre mediado y mediador, afectando el sistema cognitivo del sujeto y produciendo la modificabilidad (Feuerstein, 1997).

Desde la EAM se define la inteligencia como la capacidad del organismo de modificar sus estructuras mentales para asegurar una mejor adaptación a las realidades a las cuales está expuesto el organismo, de esta manera, en un proceso de mediación se modifica el estímulo, el mediador, y el mediado. En concordancia con lo planteado por Vygotsky (1993), Feuerstein (1997) sostiene que cualquier individuo es susceptible de mejorar su capacidad intelectual y aprender, además de aprender a aprender, si se le expone a la EAM. La EAM posibilitaría un cambio cualitativo tal que la estructura cognitiva adquiere amplitud, profundidad, flexibilidad y mayor autonomía en su funcionamiento (Assael, 2010).

Una EAM es una interacción mediada entre el sujeto y los estímulos del entorno que posee una calidad especial, esta calidad se consigue mediante la interposición de otro significativo quien desempeña un rol fundamental en la selección, organización y transmisión de ciertos estímulos provenientes del exterior, facilitando con ello la interpretación, comprensión y utilización por parte del sujeto (Feuerstein, 2006).

Una intervención se convierte en mediada si se cumplen determinados criterios denominados universales de mediación: Intencionalidad, Trascendencia y Significado. El primero guarda relación con la claridad del mediador sobre los objetivos a alcanzar, los cuales deben ser compartidos con los sujetos de aprendizaje, para propiciar oportunidades para que la interacción mediada genere de conflictos cognitivos que permitan emplazar al estudiante hacia el descubrimiento. El segundo con la posibilidad del sujeto de aplicar, en nuevos contextos y situaciones, aquello que ha aprendido, lo mismo que desde la desde el marco de la autorregulación se ha llamado transferencia (Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996). Y finalmente el tercero con el manejo del sentido de la actividad, su importancia, posibles aplicaciones y el interés del sujeto (Feuerstein, 1994).

El mediador aprovechará su mediación para guiar al estudiante a desarrollar estrategias adecuadas de pensamiento y tomar conciencia de procesos que debe modificar, como la necesidad de frenar impulsividad, o implementar acciones para explorar sistemática y organizadamente, ser preciso en la recopilación de datos, nombrar adecuadamente objetos y situaciones, identificar y definir problemas, identificar y utilizar información relevante, adquirir estrategias para retener información, trazar planes de acción evitando funcionar por ensayo y error, elaborar y confirmar hipótesis, buscar y considerar las relaciones entre varias fuentes de información, reflexionar antes de responder, etc.

El en modelo teórico que se presenta a continuación (figura 1) "S" son los estímulos de un conflicto cognitivo provenientes del medio, "O" es el sujeto que aprende, "R" es la respuesta al conflicto y las "H" son el mediador que interviene en las diferentes fases de un acto mental (Fuentes, 2012; Fuentes y Rosário 2013).

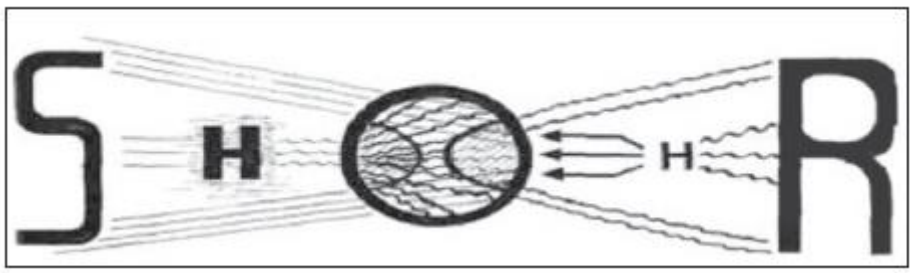


Figura 1. Experiencia de Aprendizaje Mediado.

Las fases del acto mental según Feuerstein, (Fuentes, 2012; Fuentes y Rosário, 2013), corresponden a: fase de entrada, donde se recoge información sobre el conflicto cognitivo; elaboración, donde se conecta e interrelaciona la información que se recibe con la que ya se posee; y salida, donde se emite la respuesta al conflicto (Feuerstein, 1997, Fuentes, 2012, fuentes y Rosário 2013).

Cuando nos enfrentamos a una situación de aprendizaje es muy importante discernir la estrategia cognitiva que guía nuestra conducta, esa estrategia depende de los hábitos mentales que ya tenemos adquiridos, de la situación orgánica y ambiental en que nos hallamos y de las instrucciones que recibimos o que nos damos a nosotros mismos para aprender la tarea (Morgado, 2005). En este sentido, la ayuda de un mediador o mediadora que guíe hacia el descubrimiento de las estrategias adecuadas para activar en forma eficiente la estrategia requerida, logra que el pensador reorganice su pensamiento y por ello corrija la estrategia que ante esa tarea cognitiva ha sido inadecuada (Fuentes y Rosário, 2013).

La EAM genera la adquisición de comportamientos, aprendizajes, procesos cognitivos y estrategias que de manera constante modifican la estructura cognitiva de modo de responder de manera apropiada a los estímulos que el mediador ha intencionado (Tebar, 2007). La insistencia en el

proceso más que en el producto conduce al desarrollo de una conciencia y un control de carácter metacognitivo que son los rasgos constitutivos de las funciones psicológicas superiores.

En el contexto de la asignatura de autorregulación la EAM mejoraría en los estudiantes su comprensión no sólo de fenómenos naturales o sociales sino también su capacidad para operar e interactuar efectivamente en distintos contextos. Para esto se espera que el docente de la asignatura medie sobre habilidades del pensamiento en vez de la enseñanza sobre paradigmas o metodologías, de modo de aportar a un mejor desempeño de manera transversal y multidisciplinar.

La EAM supone la modificabilidad de los estudiantes y esto resulta fundamental si se considera que es absolutamente necesario el cambio cognitivo siempre que nos enfrentamos a una situación de vertiginosos cambios, como el que supone el tránsito desde la educación media a la educación superior. Así las ventajas de esta propuesta se amplían cuando se considera que la EAM además prepara al estudiante en la búsqueda de su autonomía para la autogestión del conocimiento, potenciando habilidades investigativas que le serán útiles durante todo su paso por la universidad y también con posterioridad cuando se desempeñe como profesional.

Entendemos que el rol del mediador puede ser asumido por el docente y/o por pares más expertos. Que en relación al estudiante estratégico, se destaca la ejercitación de procedimientos según condiciones específicas para poco a poco ir adquiriendo un uso estratégico de los mismos, que se aprecia cuando el estudiante es capaz de seleccionar las estrategias más pertinentes a la situación y por ello alcance las metas de aprendizaje intencionada y conscientemente.

Respecto de la autorregulación en los procesos de aprendizaje, se asume que inicialmente un estudiante necesita de mayor presencia y apoyo del mediador, con el fin de ayudarlo a determinar las características y condiciones de las tareas o actividades a enfrentar, pero gradualmente, el estudiante debe ir asumiendo el dominio de estos procesos hasta llegar a ser quien los controle sin necesidad de guía externa, es decir, se convierta en su propio mediador (Fuentes y Rosário, 2013).

V. OBJETIVOS DE LA CAJA DE HERRAMIENTAS

❖ *Objetivo General*

- Presentar una batería de seis sesiones *(teórico-prácticas)* para abordar cinco dimensiones de autorregulación, *(planificación, ejecución, evaluación, interacción social y regulación emocional)* las que se han definido en el plan educativo institucional de la UV, evaluadas en el diagnóstico institucional y que se corresponden con aquellas abordadas por el programa APPA.

❖ *Objetivos Específicos:*

- Facilitar en los estudiantes la capacidad de reflexión, mediante la problematización de su rol como estudiante universitario, a fin de identificar los recursos educativos personales que favorezcan sus aprendizajes.

- Potenciar la autonomía, habilidades y recursos personales en los estudiantes, con el objetivo de fortalecer la toma de decisiones responsable e informada en pos de favorecer su adecuada trayectoria académica y proyecto de vida.

- Movilizar el sistema motivacional del estudiante, de manera que durante el desarrollo de la caja de autorregulación éste se oriente principalmente a la articulación medios-fines de su actuación académica.

- Realizar detección y evaluación de necesidades propias del estudiante en proceso de inserción al contexto universitario.

- Promover el aprendizaje de la autorregulación como competencia.

VI. METODOLOGÍA

Las sesiones son de carácter teórico-prácticas, modalidad grupal, estimadas para una duración de 1,5 horas contempladas para ser ejecutadas dentro del contexto de la asignatura de autorregulación. Es fundamental incentivar la adhesión y promover la participación activa de cada estudiante durante las sesiones, para consolidar los objetivos planteados. Si bien se considera que hay una primera parte expositiva y una segunda parte didáctica, lo cierto es que se espera que la sesión transcurra de manera dinámica entre la una y la otra, para facilitar este procedimiento se proponen tres momentos que estructuran la sesión y algunas sugerencias sobre *mediación cognitiva* se consideran en el detalle de cada una de ellas.

Inicio. Al comenzar la sesión es fundamental activar el conocimiento previo de los estudiantes en relación con el tema que se abordará, qué recuerdan de la experiencia general o de la clase anterior y qué elementos han puesto en práctica de las clases previas (si es que fuera el caso). Luego se realiza un pequeño repaso de la sesión anterior y se recoge información previa que manejen del tema, por medio de preguntas guiadas, con el fin de poder desde ahí introducir los objetivos de la sesión. Esto permitirá rescatar los elementos centrales con que se quedaron los alumnos, reforzar ideas o conceptos que falte por aclarar. Otro punto importante durante el inicio, corresponde a realizar alguna pequeña actividad de motivación, con el fin de implicar a los alumnos con los nuevos contenidos y estrategias a abordar. La idea es que el estudiante comprenda el sentido que tiene aprender esto, para qué sirve, qué funcionalidad tiene, significar el motivo de la sesión.

Desarrollo. Durante el desarrollo de la sesión se aborda el tema central, considerando conceptos teóricos claves que favorezcan la comprensión e internalización de los nuevos conocimientos, en conjunto con una propuesta de actividad de aplicación, la cual se vincula con información implícita, a través de analogías o modelización y con relación al desarrollo de habilidades a través de contenidos disciplinares asociados a los resultados de aprendizaje, pero también con situaciones de la vida real y cotidiana. El mediador se preocupa de dirigir y optimizar al máximo la capacidad intelectual de sus estudiantes, otorgando espacios para la reflexión, discusión, críticas, y diálogo, fomentado la participación activa.

Cierre. Es este el momento en el cual se sintetiza lo trabajado, se rescatan nuevamente los objetivos de la clase y se recontextualiza, de este modo, se busca reforzar las ideas centrales de la sesión y explicitar la forma en que se asocian los contenidos con sesiones previas y con las próximas temáticas, evidenciando el hilo conductor de la asignatura. Se recomienda al finalizar la sesión, hacer una evaluación de ésta mediante preguntas guiadas, o bien alguna actividad de cierre para consolidar los nuevos conocimientos. Es fundamental la retroalimentación al momento de devolver la evaluación, ya que ésta es también una instancia de aprendizaje.

Las actividades propuestas en esta caja están pensadas para ser trabajadas en grupos, de manera que cada grupo genere un material distinto de los demás y que al finalizar cada sesión los estudiantes cuenten con un repositorio de productos que quedará a su disposición. Debe acordarse previamente el sistema de almacenamiento para estos productos de manera que todos puedan

acceder a él. Durante el trabajo en grupo el docente debe asegurarse que los estudiantes estén trabajando en conjunto, de manera colaborativa.

Se recomienda ir por los grupos asegurándose que se cumple la instrucción, escuchar las reflexiones de los estudiantes y actuar como guía y/o facilitador del proceso y atender las dudas que puedan surgir. Se sugiere calificar, el trabajo desarrollado atendiendo a algún resultado de aprendizaje declarado en el programa de la asignatura y retroalimentar a los grupos de manera efectiva. Durante el trabajo colaborativo nunca se debe dejar solos a los estudiantes, es importante monitorear el avance de los grupos y que se estén cumpliendo las tareas del modo adecuado, promoviendo la organización así como la comunicación asertiva.

Para evaluar el trabajo colaborativo se puede pedir a los estudiantes que realicen una coevaluación, donde evalúen el rol que cada integrante del grupo cumplió y cuán fundamental fue en la tarea. Al finalizar, se recomienda anticipar lo que se trabajará durante la siguiente sesión, para desde ya hacer un nexo con los próximos contenidos e ir vinculando las diferentes dimensiones de autorregulación.

ALGUNAS SUGERENCIAS DE MEDIACIÓN PARA EL DOCENTE.

Mediación del sentimiento de competencia: Eleva la autoimagen, desarrolla la autoestima, la autoconfianza, la motivación por el aprendizaje, promoviendo el conocimiento de las propias habilidades.

Mediación de la regulación y control de comportamiento: Promueve en los estudiantes la capacidad para encontrar un equilibrio entre las tendencias que aceleran y las que frenan el comportamiento. Promueve que los estudiantes evalúen las demandas de las tareas y su propio modo de funcionamiento, de manera de transitar desde la regulación externa a la autorregulación. Busca evitar la impulsividad y ayuda a salir de la pasividad.

Mediación del acto de compartir: Promueve la sensación de un “nosotros” que estimula al alumno a comprometerse en la interacción.

Mediación de la Individualización y diferenciación psicológica: Promueve el reconocimiento al derecho del otro a ser diferente, de tener opinión propia y experiencias individuales. Fomenta la diversidad de opiniones haciendo énfasis en el valor de la postura personal de cada uno de manera que los estudiantes se expresen con libertad en un clima de respeto mutuo.

Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos: Crean en el estudiante una orientación dirigida al futuro, requiere de habilidades cognitivas tales como una adecuada percepción del objetivo y sus atributos, el uso extensivo de tipos representacionales de pensamiento, un entendimiento de los tipos de demandas y ubica la habilidad para resolver problemas individuales.

Mediación del desafío, búsqueda de la novedad y la complejidad: Fomenta la actitud de apertura hacia situaciones nuevas, desconocidas y más complejas. Crea conflicto cognitivo para que los estudiantes afronten nuevos problemas con la pertinente orientación para resolver los desafíos.

Mediación de la conciencia del ser humano como entidad cambiante: Es la forma mediante la cual se hacen activas nuevas estructuras cognitivas en el individuo capacitándolo para producir cambios en sí mismo sobre una base instruccional. Los individuos deben aprender que transformándose tendrán que asumir diferentes roles de acuerdo a las situaciones presentadas.

Mediación de la alternativa optimista: Enfatiza el modo en que el individuo ve el futuro confrontándolo con un número de alternativas a fin de movilizar todos los recursos físicos, emocionales, y cognitivos para hacer posible el éxito. Agudiza el proceso de pensamiento, orientando una búsqueda individual para las necesidades de soporte cognitivo por el ensayo de hipótesis optimistas.

Mediación del sentido de pertenencia: Promueve una sensación de continuidad de una generación a otra, así como la apertura a otros grupos, se hace hincapié en que los estudiantes son parte de un grupo, que posee derechos y deberes, con objetivos y reglas comunes. Fomenta la tolerancia a las diferencias culturales.

VII. ÁREAS DE DERIVACIÓN

Resulta necesario también considerar que en el entendido del desarrollo de las sesiones podría ser posible que el docente detecte que algunos estudiantes tienen más dificultad para alcanzar mayores niveles de autorregulación académica. Para estas situaciones se espera que el profesional realice una derivación para *Acompañamiento Psicoeducativo* desde el programa APPA, especialmente para aquellos casos que presenten alguna necesidad de tipo académica, social, y/o emocional que

esté afectando su óptimo desarrollo y desempeño académico. El procedimiento para estos casos es informar a través de una planilla de registro, que se adjunta en anexos.

El profesional que efectúa la derivación debe considerar que el estudiante podrá acceder a acompañamiento psicoeducativo individual si:

- Presenta dificultad para identificar acciones de cambio para su desempeño académico.
- Estudiantes que presenten dificultad para ejecutar acciones de planificación del estudio.
- Estudiantes que no logren problematizar situación académica.
- Estudiantes que presentan baja autoestima académica.
- Estudiantes que presentan baja motivación académica.
- Estudiantes que requieran apoyo para fortalecimiento de estrategias de estudio.

En cualquier caso:

- ❖ El docente debe informar al estudiante de los servicios del APPA y registrar en ficha de derivación contacto telefónico y observaciones relevantes para iniciar el apoyo.
- ❖ El docente puede derivar desde la primera sesión, si pesquisa que el estudiante presenta alguna situación emocional que le dificulta realizar proceso reflexivo y/o percibe que el estudiante presenta alta necesidad de apoyo en su proceso académico y social.
- ❖ El docente debe previamente conocer el perfil de ingreso APPA y ficha de derivación y adjuntar junto con la derivación el documento con la mayor cantidad de datos posibles solicitados *(ver anexo).*

VIII. SESIONES

SESIÓN N° 0 INTRODUCCIÓN A LA AUTORREGULACIÓN

Autorregulación: aparece descrita con detalle en el marco teórico que fundamenta esta intervención.

Objetivos de la sesión:

- Conocer y ajustar expectativas de los estudiantes en relación con la intervención y con la asignatura en general.
- Presentar metodología de trabajo y temáticas a abordar por medio de la caja de herramientas.
- Involucrar a los alumnos en la participación activa a lo largo del curso.

Materiales

- Presentación Visual en Programa Canva
- Proyector
- Computador
- Cartillas de progresión APPA para cada dimensión de autorregulación

INICIO	
- Saludo cordial y bienvenida a los estudiantes (Lámina n°1) - Motivación inicial y Activación de Conocimientos Previos (Lámina n°2) Recibir a los alumnos y darles la bienvenida al Curso-Caja de Herramientas para la asignatura de Autorregulación, presentando el Objetivo del curso en general y de la sesión. En el caso que la caja de herramientas se utilice desde la primera sesión del curso se les solicita a los estudiantes que compartan brevemente su nombre, edad, motivación para elegir la carrera que están estudiando. Para el caso de que la caja se utilice con posterioridad a la primera sesión del curso se pasa directamente a la activación las preguntas guía: ¿qué les parece tener asignado este curso en la carga académica?, ¿qué ideas tienen al respecto?, ¿cómo creen que será la vida universitaria, o ser estudiante universitario?, ¿qué creen que necesitarán?, ¿cuáles creen serán las principales dificultades o facilidades de ser estudiantes universitario? ¿Qué tipos de información o conocimientos previos tienen sobre la vida universitaria? ¿Cómo obtuvieron esa información?, etc. Se sugiere tomar nota de lo indicado por los estudiantes, sobre todo las expectativas asociadas al curso y/o semestre y características que permitan reconocerlos en las siguientes clases y sesiones de la intervención. Luego, también en el caso de que el uso de la caja coincida con la primera sesión del curso, se presenta el profesor a cargo del curso y se puede dar la oportunidad a los estudiantes de realizar algunas preguntas libres.	Se sugiere utilizar el material visual de apoyo para guiar los momentos de la sesión (Presentación n°0 Programa Canva: Sesión: AUTORREGULACIÓN) En este momento de la sesión se utilizarán las siguientes láminas de la presentación: - Lámina n°1 Saludo y Bienvenida. - Lámina n°2 Dinámica de presentación y activación de conocimientos previos.

DESARROLLO

- Presentación de la temáticas y las dimensiones a abordar en cada sesión de la caja de herramientas: (Lámina n°3)	Para este momento de la sesión se utilizarán las siguientes láminas:
● **planificación:** corresponde a la gestión y organización del tiempo en función de las demandas académicas basado en el planteamiento efectivo de metas. ● **ejecución:** capacidad del estudiante para enfrentar o cambiar su comportamiento, adaptándose a distintas situaciones y exigencias académicas. ● **evaluación:** conciencia y monitorización de la propia conducta en referencia a la realización de una tarea y de la gestión académica. ● **regulación emocional**: capacidad del estudiante para regular o controlar sus emociones o atenuar su reacción frente a ellas. ● **interacción social:** capacidad del estudiante para comunicar sus ideas y relacionarse con compañeros y profesores.	- Lámina n°3 Temáticas a abordar en caja de herramientas.
Al momento de presentar las dimensiones, es importante introducir relaciones entre ellas, con el fin de que los estudiantes puedan ir generando apreciaciones mucho más completas de lo que se trabajará durante la intervención, con un sentido de trayectoria.	
Para ello, se les plantea desde la teoría el Modelo de Autorregulación de Zimmerman (1996):	- Lámina n °4 Modelo de autorregulación de Zimmerman.
1) **Fase de Preparación:** en esta fase se realiza un análisis de la tarea, estableciendo metas, y realizando una planificación estratégica. Además de deben fortalecer estrategias de automotivación, vinculadas con la autoeficacia, expectativas de resultados, interés intrínseco, valor y la orientación a metas de aprendizaje. 2) **Fase de Desempeño:** en esta fase es fundamental el auto-control**,** mediante auto-instrucciones, focalización de la atención y estrategias orientadas a la tarea. 3) **Fase de Auto-reflexión:** en esta fase se ponen en práctica estrategias de auto-evaluación, atribución causal. Es fundamental reflexionar y analizar posibles propuestas de mejora.	
Luego de conocer el contexto en que se enmarcan las dimensiones de la caja de herramientas se procede a revisar en qué consiste el curso y cuáles son los aprendizajes esperados. Para familiarizar a los estudiantes con la operacionalización de cada una de las dimensiones de autorregulación y establecer metas de aprendizaje propias para cada estudiante, se hace entrega de una cartilla de progresión para cada dimensión donde se instruye a los estudiantes que se ubiquen en un nivel de dominio para cada dimensión. Una	- Lámina n°5 Actividad práctica, cartilla niveles de dominio. Entregar instrucciones.

vez ubicados los estudiantes en un nivel de dominio, de acuerdo a su propia evaluación, se discute sobre la familiaridad o falta de ésta en relación con los reactivos observados en las cartillas. Esta información también puede ser complementada con los resultados de los diagnósticos institucionales si es que estuviesen disponibles al momento de la aplicación de esta sesión. Luego se establece un marco de la participación esperada de los estudiantes para el buen desarrollo y aplicación de la caja de herramientas, se transparenta la necesidad de una participación activa durante las clases. Para este paso se abre una discusión breve sobre algunas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, se fortalece la idea de transitar desde un polo ingenuo respecto al aprendizaje hacia un polo sofisticado. **Polo Ingenuo,** comprende creencias como las siguientes: - conocimiento es tentativo - el conocimiento está formado por piezas aisladas - el conocimiento viene de la autoridad (libros, artículos científicos, profesor, etc) - el aprendizaje válido es el que determina la autoridad. - la capacidad para aprender está determinada desde el nacimiento. - el aprendizaje ocurre rápido o no ocurre **Polo Sofisticado**, comprende creencias como las siguientes: - el conocimiento es inmodificable y certero - el conocimiento es integrado - el conocimiento es una construcción del sujeto - el aprendizaje válido es el que cada uno de nosotros determina como válido en base a las sensaciones o percepciones personales. - la capacidad para aprender se puede incrementar durante la vida Se les plantea a los estudiantes que el curso ha sido diseñado con una lógica de desarrollo de competencias y que por tanto el aprendizaje de los contenidos abordados dependerá de la utilización y puesta en práctica de los mismos, más que del aprendizaje memorístico de éstos. La motivación, el compromiso y el trabajo que cada uno de ellos realice, será clave para generar cambios que inciden en el aprendizaje y rendimiento.	- Lámina n°6 Polos sobre las creencias epistemológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje *(para más detalle revisar anexo).*

CIERRE	
Para cerrar la clase se concluyen las principales expectativas mencionadas por los estudiantes. Se sugiere ir consignando esta información y hacer una síntesis consensuada de lo discutido, para así poder ajustar expectativas respecto a lo que no es abordable directamente a través de la caja de herramientas. A propósito de este punto se sugiere reforzar otras instancias de apoyo que entrega el programa APPA, tales como mentorías, consejerías y acompañamiento psicoeducativo individual, las que aparecen mencionadas en el marco teórico de la caja de herramientas. Para dar énfasis a la participación de los estudiantes, se puede mencionar las razones del surgimiento de la asignatura de autorregulación y de la caja de herramientas, haciendo referencia al beneficio que este tipo de aprendizajes puede traer a la vida universitaria y personal de los estudiantes. Se sugiere explicar conceptos asociados (por ejemplo: que es la asignatura eje) y resolver dudas razonables en relación a lo expuesto en esta primera sesión preparatoria para la intervención.	- Lámina 6 Servicios que entrega el programa APPA *(para más detalle revisar el marco referencial).*

SESIÓN N° 1. DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN

Planificación: corresponde a la gestión y organización del tiempo en función de las demandas académicas basado en el planteamiento efectivo de metas.

Objetivos de la sesión:

Comprender conceptualmente la planificación enmarcada dentro de las dimensiones de autorregulación en el proceso de aprendizaje.

Identificar diferentes tipos de planificación y estrategias para abordarla de manera práctica y funcional.

Elaborar una planificación personal, de acuerdo al estilo preferente de cada estudiante, con actividades académicas y personales, en contexto de educación superior.

Materiales

- Presentación Visual en Programa Canva
- Programas de asignaturas de primer año
- Cronograma
- Proyector
- Computador

INICIO	
- Saludo cordial y bienvenida a los estudiantes (Lámina n°1) - Motivación inicial y planteamiento del objetivo de la sesión. (Lámina n°1) "En la sesión de hoy se abordará uno de los temas centrales y fundamentales para enfrentar con éxito los desafíos académicos, la Planificación, para ello conoceremos diferentes tipos de planificación y estrategias para poder organizar adecuadamente los tiempos, priorizar y alcanzar metas tanto académicas como personales" - Activación de conocimientos previos y experiencias anteriores (Lámina n°2). - Se recomienda las siguientes preguntas guía ¿Qué información debería conocer al momento de enfrentar un nuevo año académico? ¿Por qué será necesario aprender a planificar? ¿Qué debo hacer con la información que poseo respecto a los programas de asignatura? ¿Tengo pensada alguna estrategia para enfrentar el desafío académico? Se recogen y destacan los comentarios e ideas de los estudiantes, y se les plantea la relevancia de comenzar el año académico definiendo metas de organización, establecer una estrategia para alcanzarlas, y trazar planes exhaustivos para coordinar los pasos que nos llevarán a cumplir los objetivos.	Se sugiere utilizar el material visual de apoyo para guiar los momentos de la sesión. (Presentación n°1 Programa Canva: Sesión: PLANIFICACIÓN) En este momento de la sesión se utilizarán las siguientes láminas de la presentación: - Lámina n°1 Saludo y Bienvenida. - Lámina n°2 Activación de conocimientos previos.

DESARROLLO

- Se aborda la temática desde lo conceptual destacando los siguientes conceptos claves para comprender la planificación como una habilidad que integra diferentes pasos: (Lámina n°3) ● **Anticipación:** acción de preparar mentalmente las diferentes actividades a realizar en el tiempo a corto plazo, sean académicas, personales, deportivas, familiares, etc. ● **Programación:** proceso que permite idear y ordenar las acciones que se realizarán para cumplir una meta. Para ello, es fundamental establecer límites de tiempo. ● **Búsqueda de estrategias:** proceso de búsqueda y selección de estrategias de planificación que permitan establecer un orden de estas acciones a realizar. (organizadores, planificadores, agendas, programas, aplicaciones para teléfonos móviles, etc.) ● **Comunicación:** mantener comunicación clara y asertiva con compañeros de equipo, familia, pareja, etc.; que participan directa o indirectamente de mis proyectos académicos y personales para poder cumplir con la planificación. Informar con tiempo de la propia programación. ● **Recordatorios:** idear una forma de recordar las diferentes actividades y tareas personales a realizar, dando prioridad a aquellas más importantes y/o urgentes.	Para este momento de la sesión se utilizarán las siguientes láminas: - Lámina n°3 Se sugiere otorgar espacios de participación por parte de los estudiantes antes que exponer teóricamente los conceptos, para ello se pueden realizar preguntas guías como por ejemplo: ¿Qué es para ustedes la anticipación? ¿Cómo se puede llevar a cabo una correcta programación de las actividades a realizar? ¿Qué estrategias de planificación conozco?
- Una vez abordados los conceptos anteriores, se continúa con la siguiente pregunta ¿Qué necesitamos saber? (Lámina n°4) Es importante que en este momento se problematice respecto a la cantidad de información que poseen los estudiantes antes de enfrentar el desafío académico en las diferentes asignaturas. Se les invita a evaluar qué tanta información conocen de los siguientes aspectos: ● Asignaturas inscritas ● Contenidos ● Horarios ● Recursos materiales ● Fechas de evaluaciones ● Fechas de exámenes ● Horas de estudio diario por cada asignatura ● Tiempo de horas reales disponibles ● Actividades extraprogramáticas ● Actividades de ocio y tiempo libre	- Lámina n°4 En esta parte de la sesión, es fundamental destacar todos los aspectos a considerar para planificar, resaltando que para que los tiempos realmente alcancen debemos considerar variables en ámbitos académicos y personales, y aprender a flexibilizar y volver a re-programar.

• Actividades y compromisos familiares • Capacidad de concentración, en términos de tiempo - Posteriormente, se procede a presentar los diferentes tipos de planificación. (Lámina n° 5)	
• **Planificación semestral:** considera una anticipación de todo un semestre académico, por lo que permite visualizar un panorama de todas las diferentes actividades programadas. • **Planificación mensual:** permite registrar mensualmente actividades más específicas a realizar, considerando tareas académicas y actividades de ocio y tiempo libre. • **Planificación semanal:** considera establecer objetivos semanales y registrar actividades emergentes**,** analizando los tiempos reales disponibles. • **Planificación diaria:** se planea el día con metas a cumplir, cuando hay una gran de actividades a realizar, se recomienda este tipo de planificación, ya que considera actividades domésticas, de ocio, de estudio, trabajo, traslado, etc.	- Lámina n° 5 Una vez presentadas las diferentes formas de planificar, invitar a los estudiantes a comentar, opinar, sugerir formas y metodologías para llevar a cabo una planificación efectiva.
- Se avanza la sesión hacia las herramientas en concreto que se pueden aplicar para la planificación. (Lámina 6)	
Estrategias de material concreto: para aquellos estudiantes que sean más concretos, se recomienda utilizar métodos de planificación como cuadernos, planificadores, post-it semanales, documentos impresos, organizadores, etc. Para aquellos que les agrade el dibujo, pintar y que son creativos, se les puede sugerir aplicar la estrategia *"Bullet Journal"* El Bullet Journal es un sistema (framework) que permite organizar las listas de tareas de una forma específica y enfocada a resultados.	- Lámina n° 6 Para conocer más respecto al sistema de planificación Bullet Journal puedes visitar el siguiente link https://www.youtube.com/watch?v=fm15cmYU0IM *"Como hacer un diario Bullet"*
Estrategias con el uso de la tecnología: para los estudiantes más tecnológicos, se sugiere utilizar herramientas como programas, aplicaciones para dispositivos móviles, tablets y/o computadores. - Se procede a mostrar ejemplos visuales por medio de la presentación: Organizadores gráficos, como mensual y semanal (Lámina 7) - En la siguiente (Lámina 8) se presenta el Método Kanban.	- Lámina n° 7 Algunos ejemplos de organizadores gráficos y planificadores. - Lámina n° 8
Método Kanban: Kanban es un método para gestionar las actividades a realizar, puede utilizarse de modo personal o para organizar el trabajo en equipo. Su objetivo es equilibrar la demanda de trabajo que se hará con la capacidad disponible para iniciar un nuevo trabajo. Kanban, es una palabra Japonesa, que significa tablero visual, puede utilizarse como estrategia de material concreto o también tecnológico a través de aplicaciones como *Trello, Wricke o Asana.*	Para obtener más información respecto a este sistema, puedes acceder al siguiente link https://www.youtube.com/w

- A continuación se presenta la estrategia de Check List a modo de planificación diaria (Lámina 9) **Check List:** Las "listas de control", son formatos creados para realizar actividades repetitivas, controlar el cumplimiento de una lista de requisitos o recolectar datos ordenadamente y de forma sistemática. Se usan para hacer comprobaciones sistemáticas de actividades. - Se finalizan los ejemplos, con las APP (Lámina 10) **APP**: Una App es una aplicación de software que se instala en dispositivos móviles o tablets para ayudar al usuario en una labor concreta, ya sea de carácter profesional o de ocio y entretenimiento. El objetivo de una app es facilitarnos la consecución de una tarea determinada o asistirnos en operaciones y gestiones del día a día. Se otorgan los siguientes ejemplos de APP **Trello**: Le da perspectiva a todas las tareas, académicas y no -académicas. Permite gestionar un equipo de trabajo o planificar tareas individuales. Con Trello se puede: • Crear tableros para organizar cualquier proyecto en el que se esté trabajando. • Utilizarlos solo o invitar a compañeros a que colaboren. • Personalizar flujos de trabajo para distintos proyectos • Añadir listas de tareas pendientes en tarjetas • Asignarse tareas a usted mismo y a sus colaboradores • Realizar comentarios sobre los distintos elementos con los compañeros • Adjuntar archivos de Google Drive y Dropbox • Cargar fotos y vídeos • Responder a los comentarios desde Android Wear **Forest:** Es una aplicación que ayuda a dejar el celular para centrarse en una tarea, evitando distraerse, al plantar una semilla. Con el paso del tiempo esta semilla va a crecer y poco a poco se convierte en un árbol. Sin embargo, si no puedes resistir la tentación y sales de la aplicación durante este periodo, tu árbol se marchitará. Cada día, tienes un bosque cada vez más floreciente que representa tus esfuerzos. La sensación de éxito y responsabilidad van a ayudarte no sólo a dejar usar el celular temporalmente, sino que también a aprovechar mejor el tiempo. **Habitica:** Introduce los hábitos que quieres desarrollar, tus objetivos diarios y tu lista de tareas pendientes, y crea tu propio personaje. Completa tareas para que tu personaje suba de nivel y desbloquea armaduras, mascotas, habilidades y hasta misiones, entre otras cosas. Combate monstruos con tus amigos: si juegas con tus compañeros les resultará más fácil ser responsables. Usa el oro para comprar recompensas dentro del juego, como equipamiento o recompensas personalizadas: por ejemplo, ver un episodio de tu serie favorita. Habitica ayuda	atch?v=I-H-WXAX_oM *"Trabajar sin estrés"- Kanban* - Lámina n° 9 La herramienta Check List puede aplicarse por medio de material concreto (cuaderno, post-it, listas impresas, etc, o también con aplicaciones para dispositivos móviles) En anexos puedes encontrar formatos para imprimir de Check List. - Lámina N°10 Una vez presentados los ejemplos de APP se da el espacio de diálogo para que los estudiantes puedan comentar si han utilizado alguna herramienta digital para planificarse o estudiar y que puedan compartir su experiencia.

a motivarte y conseguir cualquier objetivo. **Wunderlist:** Permite capturar ideas y tareas pendientes. Tanto si compartes una lista de tareas con un compañero, como si trabajas en un proyecto o planificas una presentación, Wunderlist te hace más fácil compartir y colaborar. Wunderlist sincroniza instantáneamente tu teléfono, tablet y ordenador para que puedas acceder a tus listas desde cualquier parte.	

CIERRE	
Para finalizar la sesión se les invita a realizar una actividad práctica. Se sugiere que se formen equipos de trabajo para que elaboren una planificación seleccionando alguna de las herramientas abordadas en la sesión. El objetivo es que lo puedan realizar con actividades académicas reales y que este trabajo sea funcional para ellos, con este propósito es que **resulta ideal que antes de la clase el docente pueda contar con los distintos programas de las asignaturas que están cursando los estudiantes**, de manera que en relación a estos se haga la planificación del semestre. Se entrega un programa distinto a cada grupo. Es fundamental recordar que cada persona según sus características pueden seleccionar una estrategia que le acomode, deberá priorizar alguna y cada equipo presentará la planificación a sus compañeros la sesión siguiente, luego se intercambian las planificaciones resultantes entre los estudiantes de manera que cada uno de ellos cuente con una planificación para cada asignatura. Pueden además incorporar alguna otra herramienta que conozcan o hacer una combinación de éstas. Para cerrar la sesión se sugieren las siguientes preguntas: ¿Qué estrategias les parecieron interesantes para poder aplicar? ¿Qué tan relevante es la planificación en contexto de Educación Superior? ¿De qué modo crees que impacta la planificación en el proceso de autorregulación? Para finalizar, se recogen las ideas, comentarios, y/o dudas de los estudiantes y se les anticipa el tema a abordar en la siguiente sesión.	- Lámina 11 Actividad Práctica: Se sugiere que el docente pueda ir mediando el trabajo realizado por cada equipo.

SESIÓN N° 2. DIMENSIÓN EJECUCIÓN

Ejecución: capacidad del estudiante para enfrentar o cambiar su comportamiento, adaptándose a distintas situaciones y exigencias académicas.

Objetivos de la sesión:

Comprender conceptualmente la ejecución académica enmarcada dentro de las dimensiones de autorregulación en el proceso de aprendizaje.

Identificar diferentes métodos de estudio y estrategias para abordarla de manera práctica y funcional.

Seleccionar y aplicar un método para potenciar los hábitos de estudio.

Materiales

- Presentación Visual en Programa Canva
- Proyector
- Computador

INICIO	
- Saludo cordial y bienvenida a los estudiantes (Lámina n°1) - Motivación inicial y planteamiento del objetivo de la sesión. (Lámina n°1) "En la sesión de hoy se abordarán diferentes métodos y herramientas que pueden ser de utilidad al momento de enfrentar los desafíos académicos y lograr un estudio efectivo" - Activación de conocimientos previos mediante preguntas guías (Lámina n° 2) - Preguntas sugeridas: ¿Cómo enfrentas los desafíos académicos? ¿Utilizas algún método de estudio? ¿Estudias del mismo modo para todas las asignaturas? ¿Planificas tu sesión de estudio antes de comenzar? - Se recogen las ideas, comentarios, y experiencias de los estudiantes, problematizando la relevancia de llevar a cabo métodos de estudio y estrategias para abordar los diferentes desafíos.	Se sugiere utilizar el material visual de apoyo para guiar los momentos de la sesión. (Presentación n°2 Programa Canva: Sesión: EJECUCIÓN) En este momento de la sesión se utilizarán las siguientes láminas de la presentación: - Lámina n°1 Saludo y Bienvenida - Lámina n°2 Activación de conocimientos previos
DESARROLLO	
- Se procede a desarrollar el tema central, se abordan los siguientes métodos: **Método EPLEMER** (Lámina n°3) Este método incluye 7 pasos a realizar para realizar la ejecución de un estudio efectivo.	Para el momento de desarrollo de la sesión se utilizarán las siguientes láminas: Métodos de Estudio: - Lámina n° 3

1) **Examinar:** en este primer paso efectúa una lectura exploratoria de todo el tema, capítulo o unidad global de información, sin importar cómo esté organizada. Es recomendable que este bloque de contenidos (tema, capítulo, etc.) tenga entidad propia como tal y no sea una parte de otro bloque mayor, ya que entonces se perdería la idea de globalidad que se busca. Se realiza la lectura dinámica (esto es aplicando las técnicas de lectura comprensiva: Subrayado, elaboración de esquemas, diagramas, y mapas conceptuales) de todo el material disponible sobre el tema (apuntes, libro de texto, lecturas complementarias) teniendo en cuenta los temas y subtemas en que se divide el texto, orden cronológico (si lo hay), ideas principales, datos clave, algoritmos aplicados, la organización de los conceptos, su definición y las relaciones entre los mismos. 2) **Preguntar:** A partir de la síntesis elaborada en el paso anterior se realiza una lista de preguntas sobre el tema del material leído que estén enfocadas a la solución de inquietudes, aclaración de conceptos, diferenciación de nociones, delimitación de categorías y ejemplificación. Una vez finalizada la lista se procede a buscar una respuesta completa en el material de lectura o en lecturas auxiliares. Algunos ejemplos de auto- preguntas tales como: ¿A dónde me lleva este tema? ¿Tiene relación con contenidos ya estudiados? ¿Qué parte o partes considero más importantes? 3) **Leer:** Una vez detectada la información relevante que se ha de estudiar, se procede a realizar una lectura más profunda de cada uno de los apartados en los que se divide el texto. En caso de ser una cantidad de texto muy elevada, se dividirá en partes teniendo en cuenta el principio de conservación de la lógica de los contenidos. 4) **Esquematizar:** Un esquema sintetiza gráficamente, de una manera estructurada y lógica, las ideas más relevantes del texto que previamente se ha subrayado. Establece niveles de importancia entre las ideas principales y secundarias, los contenidos importantes y ejemplos, etc. De este modo, el esquema ordena los contenidos poniendo de manifiesto las relaciones existentes entre ellos. 5) **Memorizar:** El proceso de memorización consiste en retener la información que previamente ha sido leída, revisada, subrayada y esquematizada. Debe aprenderse la mayor cantidad de información de un modo significativo, es decir, relacionando los nuevos conceptos con los ya aprendidos. Para memorizar han de emplearse todos los tipos de memoria posible, es decir, la visual, realizando esquemas que muestren la lógica de los contenidos; la auditiva, escuchando lo que se dice mientras se reproducen o se realizan los esquemas; la táctil o manipulativa, durante el proceso de elaboración de los contenidos; y la memoria gráfica, realizando asociaciones entre contenidos conceptuales y dibujos o símbolos. 6) **Exponer** Se realiza una exposición de lo leído. Para ello se verbaliza todo lo aprendido respecto al tema utilizando la síntesis, sin olvidar cubrir todos los	- Lámina n° 4 - Lámina n°5 - Lámina n°6 - Lámina n°7

conceptos e información clave. Lo importante de éste paso es No repetirlo de memoria, sino que explicar con las propias palabras la información. 7) **Revisar:** Para finalizar existen dos tipos de revisiones; una de ellas es el repaso a modo de barrido visual, que consiste en una primera revisión, para detectar que se haya estudiado toda la información. La segunda revisión es la tipo refuerzo, que junto con el proceso de práctica y repetición permite ya consolidar y comprobar lo aprendido.	
Método LEITNER (Lámina n°4) consiste en un sistema muy sencillo, que el cual se introducen fichas con información en cajas diferentes (cómo aparece en la lámina). Los materiales requeridos corresponden al uso de cinco cajas numeradas y una serie de fichas con información (o simples hojas de papel). 1) Lo primero que se realiza es registrar información en las fichas que debes aprender, memorizar, estudiar, etc. la cantidad de información presente en cada ficha es algo libre, puede ser desde una simple pregunta corta junto a su respuesta hasta una fórmula matemática. Todo dependerá del tipo de examen y de la cantidad de material que tenga la asignatura. 2) La posición inicial de todas las fichas corresponde a la caja número 1. A partir de aquí irán avanzando posiciones (o volverán al punto de inicio en caso de olvidar la materia) 3) La idea es ir sacando fichas de una en una, Y así comprobamos si recordamos la respuesta a cada pregunta. Si estamos trabajando con fórmulas trataremos de evocar la información que contiene dicha fórmula y saber para qué tipo de ejercicios se aplica. Las fichas que recordemos avanzarán una posición, en este caso se moverán hacia la Caja 2. Las fichas que no recordemos permanecerán en la Caja 1. 4) El objetivo inicial es que todas las fichas pasen a la caja 2 durante el primer repaso. Si en repasos sucesivos no recordamos la información de una ficha, volverá a la caja 1 independientemente de su posición.(Es decir, si consigues que una ficha alcance la caja 4 pero en ese momento fallas, volverá directamente a la caja 1) 5) El objetivo final es que todas las fichas lleguen hasta la caja 5. Conviene hacer una estimación del tiempo que tardarán para hacerlo coincidir con los días previos al examen.	Para ejecutar el método, se recomienda utilizar materiales sencillos como cajas de zapatos y para hacer las fichas puede ser una hoja de cuaderno o cartulinas.
Método POMODORO (Lámina n°5) Este método consiste en optimizar la capacidad de concentración mediante periodos cortos de descanso. La propuesta es trabajar durante 25 minutos sin distracciones, (lo que se llamará “pomodoro”), cuando un pomodoro finaliza tendrás 5 minutos de descanso. Después de que pasen cuatro pomodoros o 100 minutos de trabajo, tendrás otro descanso de entre 15 y 30 minutos. Una vez finalizado ese periodo de tiempo, se puede volver a comenzar. Para la efectividad del Método Pomodoro se recomienda lo siguiente:	Para el método pomodoro se puede sugerir a los estudiantes descargar una APP para dispositivos móviles: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pomoteam.app “Team Pomodoro”

• Evalúa cuánto tardas en terminar una actividad contando los pomodoros. ¿Necesitas cuatro pomodoros para terminar un trabajo de la universidad? ¿Necesitas dos para responder todos los correos? • Aprende a proteger los bloques de tiempo, es decir, no permitas que ninguna de las distracciones externas hagan que pierdas la concentración. En caso de que pase en algún momento, anótalo para saber cuántas veces en esos 25 minutos te desconcentrarse o dejaste a un lado la tarea. • Al finalizar los 25 minutos de cada pomodoro incluye algunos minutos para recapitular y revisar lo que hiciste.	Se recomienda visualizar el siguiente vídeo que explica de modo práctico el método Pomodoro https://www.youtube.com/watch?v=3D0-I2O5k8Y
Método EISENHOWER (Lámina n°6) es un método que está destinado a optimizar la productividad y a ayudarte a aprovechar mejor el tiempo. Para ello puedes registrar tus actividades en el cuadro que está dividido en cuatro categorías: "urgentes e importantes", para las tareas que debas hacer ahora mismo; "importantes pero no urgentes", para las que puedas dejar para después; "urgentes pero no importantes", destinada a aquellas que le puedas delegar a alguien y finalmente "ni urgentes ni importantes", que son las que no debes realizar. Este método nos permite organizar cualquier período de tiempo, sobre todo cuando tengamos días cargados de actividades y tareas por realizar. Hacer tu propia "Caja de Eisenhower" no te asegurará un día perfectamente productivo, pero sí te ayudará a discriminar entre aquellas acciones que contribuyen al cumplimiento de tus objetivos y las que únicamente consumen energía mental.	Para obtener más información del método Eisenhower se recomienda visualizar el siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=_fk7ieF8dAg
Método CORNELL (Lámina n°7) es un método que permite organizar y estructurar la información, tanto a modo de apunte en una clase práctica o a modo de resumir información. Para ello, necesitas un cuaderno y una de sus hojas situarla de forma vertical, sobre el papel dibujas una línea horizontal de unos cinco cm de borde inferior aproximadamente y la mitad superior, la divides en dos zonas, por medio de una línea vertical, dibujada a 6 cm app del borde izquierdo. La información de la clase a modo de apuntes la escribes en el espacio derecho, mientras que en el margen izquierdo puedes registrar una palabra clave, fórmulas, una idea principal, etc. De tal manera que el espacio inferior lo reservas para hacer un resumen y/o anotar dudas.	Un ejemplo del método Cornell está incluido en los anexos.
Generación de Hábitos Una vez explicados los diferentes métodos de estudio, se refuerza la idea de generar hábitos que potencien dichos métodos y/o estrategias, ya que para que resulten hay que ser constantes. (Lámina n° 8) Un hábito es el resultado de una acción que repites frecuentemente de forma consciente Para ello, se les muestra el gráfico (Lámina n°9), donde se destaca la relevancia de repetir constantemente una acción para llegar a convertirla en un hábito.	Temática Hábitos Para abordar este tema se utilizan las siguientes láminas: - Lámina n° 8

Indicando que en el cerebro, es en el ganglio basal donde se almacenan los hábitos, a diferencia de aquellas otras actividades que no lo son y que requieren mayor actividad del córtex prefrontal que es donde se encuentra la actividad racional de mayor consumo de energía. Una acción repetida en varias ocasiones, crea nuevas redes entre tus neuronas y, se vuelve mucho más fácil y eficiente para tu cerebro ejecutar una acción repetida en el pasado que empezar una nueva *(por ejemplo, la diferencia que existe entre preparar una comida en mi propia cocina, donde el procedimiento es más automático, o en la de un amigo donde no conozco la ubicación de los utensilios necesarios, el segundo caso exige una búsqueda activa o bien la formulación de preguntas intencionadas).* **Aspectos motivacionales** Se destaca que no se requiere de un gran despliegue motivacional para realizar pequeñas acciones, que al repetirse frecuentemente pueden convertirse en hábitos y éstos pueden llegar a generar resultados permanentes. (Lámina n°10) **Estrategias para generar hábitos** **"Las 3 R":** Corresponde a la formación psicológica de hábitos, considerando tres pasos: (Lámina n°11) Recordatorio: estímulo que inicia el comportamiento *(en tanto que el hábito no esté formado necesitaré un agente externo que me recuerde lo que debo hacer).* Rutina: la acción ejecutada. Recompensa: el beneficio que se obtiene al realizar la acción *(premio, puede ser de cualquier índole en tanto que sea satisfactorio para uno mismo, lo que aumenta la motivación para volver a realizar la acción en el futuro).*	- Lámina n° 9 - Lámina n° 10 - Lámina n° 11

CIERRE	
Para finalizar la sesión se les invita a realizar una actividad práctica. Se sugiere que se formen equipos de trabajo, cada equipo analizará uno de los métodos de estudio y realizará un **análisis FODA** de éste, el cual será presentado a sus compañeros la clase siguiente, con el fin de que cada persona pueda seleccionar y/o modificar, buscar un método para estudiar. Para cerrar la sesión se sugieren las siguientes preguntas: ¿Qué métodos les parecieron interesantes para poder aplicar? ¿Qué tan relevante es la aplicación de un método de estudio en contexto de Educación Superior? ¿De qué modo crees que impacta el desarrollo de hábitos en el proceso de autorregulación? Para finalizar, se recogen las ideas, comentarios, y/o dudas de los estudiantes y	Para este momento se utilizará la siguiente lámina: -Lámina 12. Actividad práctica. El análisis FODA considera elementos clásicos de éste tipo de análisis: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

se les anticipa el tema a abordar en la siguiente sesión.	

SESIÓN N° 3. DIMENSIÓN EVALUACIÓN

Evaluación: conciencia y monitorización de la propia conducta en referencia a la realización de una tarea y de la gestión académica.

Objetivos de la sesión:

Comprender conceptualmente la evaluación de los procesos de aprendizaje en el contexto de las dimensiones de autorregulación.

Movilizar hacia un proceso de autoevaluación de los resultados de aprendizaje en la Universidad.

Comprender rol de la evaluación como parte de un proceso estratégico para mejorar el desempeño académico y como un ejercicio de comparación de la información obtenida en los pasos previos de autorregulación y con algún objetivo educativo concreto.

Valorar el aprendizaje a través del error y de la retroalimentación.

Comprender cómo se enmarcan los procesos de atribución causal dentro de la dimensión de evaluación.

Instalar en los estudiantes un espíritu crítico que les permita cuestionarse los porqués de sus resultados académicos.

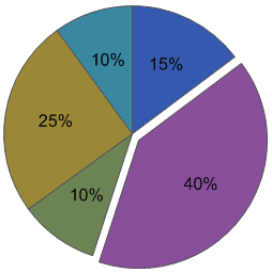
Materiales

- Presentación Visual en Programa Canva
- Proyector
- Computador

INICIO	
- Saludo cordial y bienvenida a los estudiantes (Lámina n°1) - Motivación inicial y planteamiento del objetivo de la sesión. (Lámina n°1) "En la sesión de hoy se abordará la evaluación, qué significa "pensar después". Cada vez que terminamos una de las etapas revisadas anteriormente tenemos que evaluar si hemos cumplido lo que teníamos previsto, si nos atrasamos, si cumplimos nuestra expectativa, etc. y de acuerdo a eso volver a comenzar, planteándose objetivos más ambiciosos o quizás ajustando nuestra expectativa para la próxima vez". Preguntas guías de conocimientos previos: - ¿Qué tanto me comprometí en el logro de mis objetivos? ¿Me esforcé cuando enfrenté dificultades? ¿Aclaré mis dudas cuando se presentaron? ¿Me siento satisfecho con el trabajo realizado? - Se recogen las ideas, comentarios, y experiencias de los estudiantes, sensibilizándolos en relación a la necesidad de generar evaluaciones de	Se sugiere utilizar el material visual de apoyo para guiar los momentos de la sesión. (Presentación n°3 Programa Canva: Sesión: EVALUACIÓN) En este momento de la sesión se utilizarán las siguientes láminas de la presentación: - Lámina n°1 Saludo y bienvenida. - Lámina n°2 Activación de conocimientos previos.

su implicación como estudiantes en el proceso de aprendizaje, que sean personales e independientes de los resultados obtenidos en términos de calificaciones. - Se les invita a leer la definición de la dimensión de evaluación, se sugiere al docente que uno de los estudiantes la lea en voz alta a sus compañeros y así puedan opinar respecto a lo que comprendieron de dicha conceptualización. (Lámina n° 2)	
DESARROLLO	
- Para dar pie a las estrategias, primero es necesario que los estudiantes comprendan que para realizar una evaluación del proceso de aprendizaje hay que detenerse a considerar los Contextos. (Lámina n°3) - **Contexto psicológico:** se vincula con el estado emocional que presentó al momento de enfrentar el desafío académico. Antes de estudiar, rendir un examen o responder a una prueba, es necesario auto-evaluar mis emociones, reconocerlas y autorregularlas. - **Contexto organizativo:** tiene relación con el modo en que organizamos el material de estudio, cómo lo ordenamos y le otorgamos una estructura que nos permita priorizar las actividades y tareas académicas. - **Contexto ambiental**: es fundamental observar el ambiente de estudio, éste debe estar limpio, ordenado, ventilado, iluminado y en silencio *(o con música que te ayude a concentrarte)* ya que el espacio físico contribuye a la concentración. Luego de eso, se destacan los puntos fundamentales a evaluar. (Lámina n°4) - **Capacidad de atención** (Lámina n°5) - **Capacidad de procesamiento de la información** (Lámina n°6) - **Autorregulación emocional** (Lámina n° 7) - **Ambiente** (Lámina n°8) - **Motivación** (Lámina n°9) Cabe señalar que cada uno de estos puntos está descrito en las láminas del programa junto con preguntas sugeridas. Es importante señalar que el punto de autorregulación emocional y motivación están interconectados dentro de esta dimensión, y por ello serán abordados más profundamente en las sesiones siguientes.	Para este momento de la sesión se utilizarán las siguientes láminas: - Lámina n°3 Contextos - Lámina n°4 Aspectos a Evaluar Definiciones y preguntas guías. - Lámina n°5 - Lámina n°6 - Lámina n°7 - Lámina n°8 - Lámina n°9

CIERRE

Para finalizar la sesión se les invita a realizar una actividad práctica. (Lámina n°10) Esta será una actividad a realizar de modo individual, para ellos se les entregará a cada uno un documento llamado **"La rueda del aprendizaje"** para ello, cada uno deberá rellenar el círculo central con porcentajes, de acuerdo a las que ellos creen que corresponden a las causas de su desempeño académico. Por ejemplo:  Cada porcentaje representa una causa de su rendimiento, como 40% por estudio personal, 10% explicación del profesor, 25% hábitos, 10% distracciones, 15% estrés. La idea es que cada estudiante realiza este análisis y quien desee puede compartirlo con sus compañeros de clase. Para cerrar la sesión se sugieren las siguientes preguntas: ¿Qué te pareció realizar una evaluación de tu proceso de aprendizaje en diferentes contextos? ¿Qué tan relevante es la dimensión de evaluación para mejorar resultados? ¿De qué modo crees que impacta el desarrollo de esta dimensión en el proceso de autorregulación? Para finalizar, se recogen las ideas, comentarios, y/o dudas de los estudiantes y se les anticipa el tema a abordar en la siguiente sesión. Para conocimiento del docente, un marco conceptual para las atribuciones causales se presenta a continuación: En relación a la realización de tareas, Weiner (1986) propone que corresponde a las explicaciones que dan las personas al éxito o al fracaso en su desempeño. El autor plantea cuatro factores que son los que se aplican las personas para predecir o explicar el resultado en la realización de una tarea y estos son. − Capacidad − Esfuerzo − Suerte − Dificultad de la tarea A partir de estos factores, las causas se clasifican teniendo en cuenta tres	Para este momento de la sesión se utilizará la siguiente lámina: -Lámina n°10 - En Anexos puedes encontrar el formato imprimible para la actividad **"La rueda del aprendizaje"** - Para conocimiento del docente

dimensiones:

- Estabilidad *(estable-inestable).*
- Locus de control *(interno-externo).*
- Posibilidad de control *(controlable-incontrolable).*

Estabilidad	Locus			
	Interno		Externo	
	Control sí	Control no	Control sí	Control no
Estable	Esfuerzo a largo plazo	Aptitud	Sesgo del instructor favoritismos	Facilidad, dificultad de un curso det.
Inestable	Habilidades, conocimiento Esfuerzo específico para un examen	Suerte el dia del examen Estado de ánimo	Ayuda de compañeros, amigos o de un profesor	Azar, casualidad

En relación a esta caracterización es que los resultados contrarios a anteriores logros obtenidos en el desempeño de determinada tarea, o similares, se atribuyen a causas inestables *(suerte y esfuerzo)* y los resultados consistentes con el desempeño previo a causas estables *(falta de capacidad y dificultad de la tarea)*. Esto mismo se ha denominado sesgo atributivo, o lo mismo hacer un juicio sobre el propio desempeño donde se distorsiona algún procedimiento atributivo correcto.

Muchos de los problemas a los que nos enfrentamos supone que calculemos las probabilidades que ciertos hechos sucedan, es decir que usemos nociones estadísticas y como no todos somos expertos, algunos de estos tipos de sesgos atributivos son:

Sesgo a favor de uno mismo: Tendencia a atribuir los resultados positivos propios a causas internas, y los resultados negativos a causas externas. Las atribuciones cambian dependiendo de si los efectos son positivos o negativos, por ejemplo: ¿Encuentras las mismas causas cuando te va bien en una prueba que cuando te va mal?

Sesgo inter pares: Tendencia de las personas a creer que son superiores a la media en atributos deseables socialmente y valorados o normativos.

Sesgo de autoreferencia: Los atributos que se vinculan a sí mismo se recuerdan más y se evalúan mejor.

Sesgo egocéntrico: Tendencia a sobreestimar el grado en que las propias expectativas y juicios son compartidos por las otras personas

Sesgo de optimismo ilusorio: Tendencia que tenemos respecto a percibir que tenemos más posibilidades que la persona "media" de que nos acontezcan

acontecimientos positivos.

Ilusión de invulnerabilidad: Tendencia que tenemos respecto a percibir que tenemos menos posibilidades que la persona "media" de que nos acontezcan acontecimientos negativos.

Heurístico de Representatividad: Juzgar la posibilidad de que algo ocurra, basándonos en cuánto representan, se corresponden o se parecen a nuestras creencias previas, ignorando otra información útil, por ejemplo: "tal estudiante no puede recibir una mala calificación porque históricamente ha recibido buenas calificaciones", ignorando otros antecedentes como dificultad de la evaluación, nivel de preparación del mismo estudiante, etc.

Concepciones erróneas sobre las probabilidades: por ejemplo: asumir una distribución normal en una prueba de verdadero o falso, es decir, creer que luego de una secuencia de muchas alternativas verdaderas, debería venir una que sea falsa.

Concepciones erróneas de la regresión a la media: la regresión a la media es un fenómeno estadístico en el cual las altas o bajas puntuaciones tienden a ir seguidas de puntuaciones más bajas en el primer caso y más altas en el segundo, es decir tienden a aproximarse al valor de la media. El hecho de ser insensible a este fenómeno hace que nuestras predicciones no sean correctas, por ejemplo: a un puntaje alto en una prueba seguirá más probablemente uno más bajo y viceversa.

Falacia de la conjunción: La probabilidad conjunta de dos sucesos es siempre menor o igual que la probabilidad de cada uno de ellos por separado. La falacia estaría en asumir, por ejemplo, que si un estudiante es destacado en determinada asignatura será, por lo tanto, bueno en todas. Lo mismo podría ser una **correlación ilusoria:** Percepción de una relación donde ésta no existe, o percepción de una relación más fuerte de lo que en realidad es. Si en la memoria existe un vínculo fuerte entre dos sucesos, las personas consideran que habitualmente se presentan unidas.

Anclaje: Estrategia que consiste en emitir un juicio basado en algún valor inicial que posteriormente se va ajustando hasta producir la respuesta final. La respuesta final parece estar sesgada hacia el valor inicial. Se asume, equivocadamente, que dicho valor inicial siempre es relevante para el problema, por ejemplo: cuando se presentan las siguientes multiplicaciones:

- 9 x 8 x 7 x 6 x 5 x 4 x 3 x 2 x 1
- 1 x 2 x 3 x 4 x 5 x 6 x 7 x 8 x 9

Si se presenta por breves segundos a distintos grupos de estudiantes, puede que aquellos que hayan tenido que hacer la estimación basándose en la segunda de las multiplicaciones, que comienza con números bajos, hayan estimado un valor menor que aquellos que tuvieron que hacerla con la multiplicación que comenzaba con los números de valor más alto. Esto es debido a que, de acuerdo con este sesgo, en ocasiones la gente realiza estimaciones a partir de un valor inicial, que puede ser aleatorio o puede venir sugerido por el problema, como en este caso.

Muchos de estos errores en el razonamiento se explican desde los tipos de

inferencia que asumimos para generar relaciones entre hechos y que: - No reúnen ni utilizan toda la información, se centran en aquella congruente con las creencias previas. - Generalizan a partir de pocos casos, ignorando el tamaño y carácter de la muestra - Se basan en casos extremos para inferir estimaciones, no utilizan la información sobre el carácter típico y le dan más peso a la información de casos que a las tendencias centrales estadísticas - No aplican correctamente las leyes de probabilidad - Tienen dificultades para establecer covariaciones e inferir causalidades - Usan poca información y con reglas poco estables.	

SESIÓN N° 4. DIMENSIÓN REGULACIÓN EMOCIONAL

Regulación: capacidad del estudiante para regular o controlar sus emociones o atenuar su reacción frente a ellas.

Objetivos de la sesión:
Conocer las funciones de las emociones dentro del contexto académico.

Materiales
- Presentación Visual en Programa Canva
- Proyector
- Computador
- Resultados de actividad **"La rueda del aprendizaje",** de la dimensión anterior.

INICIO	
- Saludo cordial y bienvenida a los estudiantes (Lámina n°1) - Se realiza un encuadre y se presentan los objetivos de la sesión. (Lámina n°1) - Se les invita a leer la definición de la dimensión de regulación emocional, se sugiere al docente que uno de los estudiantes la lea en voz alta a sus compañeros y así puedan opinar respecto a lo que comprendieron de dicha conceptualización. (Lámina n° 2) Luego se sugiere recoger ideas y comentarios de los estudiantes en relación a su experiencia en la educación media, con énfasis en su ***percepción de logro***, ***esfuerzo***, ***satisfacción*** y otros elementos que los estudiantes puedan relacionar espontáneamente con aspectos emocionales más que académicos. Con este propósito se les comenta que: "De acuerdo a los procesos de selección de ingreso a la educación superior podemos asumir que todos quienes ingresaron a primer año, y están participando de este curso, han acumulado distintas experiencias de éxito académico, ya sean éstas un buen resultado en su promedio de notas de enseñanza media, un buen puntaje de ranking, un buen resultado en la (o las) prueba de selección universitaria o la participación en algún programa de ingreso especial. Cualquiera sea el caso es necesario reflexionar en relación a la expectativa que tenemos sobre la persistencia de estos buenos resultados, sobre todo si asumimos que existe una desarticulación entre las exigencias de la educación media y de la educación superior. En cualquier caso las notas son una evaluación de tipo estática que mide nuestro desempeño en determinado momento y bajo determinadas condiciones, en ningún caso representa nuestra capacidad de aprendizaje, ésta en cambio es más bien dinámica y se puede desarrollar. Por otra parte el desempeño aparece cruzado por una serie de factores intervinientes, tal como se vio al cierre de la sesión anterior a propósito de las atribuciones causales".	Se sugiere utilizar el material visual de apoyo para guiar los momentos de la sesión. (Presentación n°4 Programa Canva: Sesión: REGULACIÓN) - Lámina n°1 Saludo y bienvenida - Lámina n°2 Definición de la dimensión de Regulación Emocional. Activación de conocimientos previos.

- Preguntas sugeridas: ¿Qué factores no académicos crees que pueden afectar tu desempeño? ¿Qué cosas son totalmente nuevas en relación a tus experiencias previas de estudio? ¿Qué emociones puedes identificar hasta ahora en tu experiencia académica universitaria? ¿Qué expectativas tienes para el primer año? ¿Qué es lo que más te ha costado hasta ahora?	
DESARROLLO	
Se trabaja con los resultados de la actividad de la sesión anterior "La rueda del aprendizaje" y se analiza en relación de la identificación de las metas que motivan a los estudiantes, para esto se presenta un marco conceptual (Grant y Dweck, 2003) con el propósito de movilizar a los estudiantes hacia la comprensión de la importancia de definir sus metas en términos de aprendizaje: **Metas de aprendizaje:** Apunta a la adquisición de nuevo conocimiento y habilidades. Se pone el énfasis en la comprensión o el entendimiento y el crecimiento personal. Facilita la persistencia frente a los obstáculos, incluso cuando la propia habilidad percibida actual sea baja. Se relaciona directamente con las competencias en términos de desarrollo potencial. Típicamente quienes adoptan este tipo de metas se involucran más profundamente en estrategias de aprendizaje y de manera más autorregulada, además de rendir mejor frente a los desafíos o las dificultades. Se vinculan con la dimensión de planificación y con la atribución basada en el esfuerzo personal. **Metas de actuación:** Cuando el estudiante tiene como propósito validar su propia habilidad o la evitación de demostrar falta de habilidad en determinado tema. Acá se vinculan directamente los resultados en términos de notas como medida de la propia habilidad. Su principal dificultad está en que producen vulnerabilidad y desmotivación cuando se obtienen resultados percibidos como negativos. Tiene tres diferentes manifestaciones: - Metas que están vinculadas a la validación de algún aspecto del sí mismo *(ej. La propia habilidad en determinada asignatura).* - Metas explícitamente normativas, deber ser *(ej. cumplir con la expectativa familiar en relación a los resultados académicos)* - Metas que simplemente están enfocadas en obtener resultados positivos *(e.j. obtener buenas notas).* Las metas de actuación también pueden estar orientadas a la comparación (ej. querer rendir mejor que los compañeros). El caso es que este tipo de metas podrían fácilmente inducir sesgos atribucionales, tal como se ha visto en la sesión anterior.	- En esta parte se trabaja con los resultados obtenidos en la actividad de cierre de la sesión anterior **("La rueda del aprendizaje")** - Para conocimiento del docente.

La literatura sugiere que: - Estudiantes que asumen metas de aprendizaje comprenden los resultados negativos como información sobre cómo mejorar el proceso de aprendizaje, en vez de verlos como indicadores de baja habilidad estable. Éstas también predicen un gran rango de indicadores de orientación al dominio de los aprendizajes tales como, motivación intrínseca, planificación y persistencia en la tarea. - El impacto de las metas de aprendizaje en la actuación puede verse mayormente cuando un alto grado de desafío se presenta, cuando una tarea es personalmente importante, o cuando el procesamiento de la información es complejo. - La relación entre metas de aprendizaje y buenas calificaciones está mediada por la tendencia a involucrarse en un procesamiento más profundo de los contenidos de asignatura. - En relación a los resultados negativos, las metas de aprendizaje predicen involucramiento activo, mientras que las metas de habilidad predicen desvaloración de sí mismo y abandono, sobre todo para aquellos estudiantes que experiencias prolongados reveses académicos. Esto es principalmente cierto cuando consideramos las experiencias previas de éxito académico que traen todos nuestros estudiantes, los que han pasado por el proceso de selección universitaria. Se continúa con la Lámina n°3 y se explica a los estudiantes que: Todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello con independencia de la cualidad hedónica (placer o displacer) que generen. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal. La emoción tiene tres funciones principales: **Funciones adaptativas**: Preparan al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida según el contexto, dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado. Por ejemplo, cómo reacciona el organismo frente a la aparición de un estímulo amenazante *(ej. una araña que se mueve rápido)* o desagradable *(ej. una comida que no me gusta)*. **Funciones sociales** Puesto que una de las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición conductas adaptativas, la expresión de las emociones permite predecir el comportamiento, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal, favorece la realización de conductas apropiadas por parte de los demás y la creación de una red de apoyo.	- Lámina n°3 Ciclo de la regulación emocional.

Funciones motivacionales La relación entre emoción y motivación es íntima, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada, dirección e intensidad. La emoción dirige la conducta, en el sentido que facilita el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en función de las características de la emoción. Posteriormente, se vincula lo anterior con una estrategia para complejizar nuestra forma de referirnos a las emociones **"Rueda de las Emociones de Robert Plutchik"**(Lámina n°4) Al presentar esta rueda, se invita a los estudiantes a situarse en uno de los colores de acuerdo a la emoción que más sienta en ese momento. Se les explica que al centro de esta rueda se encuentran las emociones básicas, y cada una de ellas se puede transformar de acuerdo a la intensidad con que se presente. A continuación, se les presenta la siguiente lámina (Lámina n°5), destacando que el hecho de autorregular emociones no significa que se tenga que negar o reprimir nuestros verdaderos sentimientos y emociones, sino a expresarlos de manera adecuada. (Lámina n°6) Se señala una estrategia para la regulación de las emociones: **Organizar** el pensamiento (¿Qué está pasando por mi mente?) **Identificar** el motivo **Darse auto-instrucciones** para regular la respuesta (Debo bajar/aumentar el volumen de mi voz) **Percibir** respuestas somáticas (¿Qué pistas me está dando mi cuerpo? ¿Están más tensos mis músculos?) **Anticipar** posibles reacciones	- Lámina n°4 Rueda de las Emociones de Robert Plutchik - Lámina n°5 ¿Cómo regular mis emociones? - Lámina n°6 ¿Cómo regular mis emociones?

CIERRE	
Se revisa la curva del estrés y desempeño en razón del rendimiento académico (Lámina n°7) : "Muchas veces se piensa que el estrés es algo que hay que evitar a toda costa, debido a sus efectos sociales, psicológicos y orgánicos en el cuerpo, sin embargo, el estrés tiene una razón de ser y puede ayudarte a aumentar la productividad y desempeño académico" Se explican los estados intermedios de la curva. **Desmotivación.** Cuando no hay estrés, no existe sentido de urgencia ni motivación que nos impulsen a trabajar, por lo que postergamos o ignoramos	- Lámina n°7 Curva de estrés y desempeño.

nuestras tareas pendientes. **Alerta.** A medida que el estrés va aumentando, mejora nuestra concentración, sentido de urgencia y de responsabilidad. En esta etapa el estrés es ligero, pero constante, ayudándonos a sentirnos implicados en la tarea como si se tratase de un desafío, como cuando jugamos, por lo que bloqueamos otras tareas de nuestra mente que no son urgentes. **Óptimo.** Llega un punto de equilibrio donde el nivel de estrés es el ideal y podemos dar nuestro máximo desempeño sin sentirnos desgastados física o mentalmente, a esto se le llama estrés positivo o eutrés. En este punto asignamos prioridades y dedicamos todos nuestros esfuerzos simplemente a terminar con lo más urgente. **Ansiedad.** Si después del punto óptimo, el estrés continúa elevándose, comenzaremos a sentir ansiedad, problemas para dormir, ira y muchos otros problemas mentales o físicos. Además, nuestro desempeño comienza a disminuir a medida que vamos aumentando el nivel de estrés. **Bloqueo.** Al exceder la carga de estrés máxima que podemos controlar (distrés), llegamos al límite tanto físico como mental, por lo que comienza lo que se conoce como síndrome de Burnout (agotamiento, fatiga, etc.), en donde el desempeño se detiene y sufrimos de un bloqueo mental absoluto. Se presentan algunos indicadores de stress académico y sugiere al docente añadir como comentario final: "La clave para aumentar la productividad sin perder la tranquilidad, es encontrar la cantidad correcta de estrés que puedes manejar. Te puedes dar cuenta que has rebasado tu nivel óptimo cuando te bloqueas, te vuelves irritable, menos productivo y tu presión arterial se mantiene elevada, con las consecuencias que esto tiene a nivel físico. Cuando sientas que el estrés te está abrumando, un buen consejo es tomar una pausa breve, desconectarse *(dentro de lo posible)*, hacer ejercicios de respiración y salir por un momento del lugar de estudio. Actividad (Lámina n°9) Por grupo se pide a los estudiantes que puedan imaginar una situación hipotética y caracterizarla para cada uno de los estadios de la curva del stress académico y describirse a sí mismo en esa situación.	- Lámina n°8 Se revisan indicadores de estrés académico alto. - Lámina n° 9 Actividad

SESIÓN N° 5 DIMENSIÓN INTERACCIÓN SOCIAL

Interacción Social: capacidad del estudiante para comunicar sus ideas y relacionarse con compañeros y profesores.

Objetivos de la sesión:

- Reconocer el valor de la interacción con otros para la generación del aprendizaje.
- Conocer dos formas distintas de trabajar en grupo.
- Debatir en torno al origen colectivo del conocimiento.
- Identificar roles dentro de una situación de enseñanza o aprendizaje.
- Ensayar estrategias de comunicación efectiva.

Materiales

- Presentación Visual en Programa Canva
- Proyector
- Computador

INICIO	
- Saludo cordial y bienvenida a los estudiantes (Lámina n°1) - Motivación inicial y planteamiento del objetivo de la sesión. (Lámina n°1) "En la sesión de hoy se abordará la dimensión de interacción, que por una parte significa comunicar asertivamente nuestras dudas e ideas, y por otra la capacidad de trabajar en equipo y de identificar una red de apoyo que fortalezca nuestros procesos de aprendizaje y de desarrollo como estudiante, docente, ciudadano o cualquier rol que asumimos en determinada circunstancia de carácter social en la que interactuemos con otros". Preguntas guías de conocimientos previos: - ¿Cuál es la conducta esperada de un estudiante universitario dentro del aula u otros espacios institucionales? ¿Cómo y/o a quién debo pedir ayuda cuando la necesito? ¿Qué debo hacer cuando no comprendo algo? ¿Cómo se trabaja en equipo? ¿Qué roles conozco dentro de un equipo de trabajo? - Se recogen las ideas, comentarios y experiencias de los estudiantes, intencionando el surgimiento del trabajo colaborativo como una necesidad dentro de los procesos de aprendizaje en la universidad. Se les invita a leer la definición de la dimensión de interacción social, se sugiere al docente que uno de los estudiantes la lea en voz alta a sus compañeros y así puedan opinar respecto a lo que comprendieron de dicha conceptualización. (Lámina n° 2)	- Lámina n°1 Saludo y Bienvenida. - Lámina n°2 Dinámica de presentación y activación de conocimientos previos.

A modo de contenido conceptual para manejo del docente:
Con el modelo cíclico de fases, Zimmerman describe la autorregulación en función de la interacción que se produce entre los procesos cognitivos y motivacionales a lo largo de sucesivos ciclos de retroalimentación, sin embargo no explica la influencia que las interacciones sociales pueden ejercer. Sin embargo, a partir de sus investigaciones sobre modelamiento cognitivo y cómo el control social se va internalizando hasta convertirse en un proceso interno y estratégico, luego con posterioridad planteó un modelo revisado que llamó "modelo multiniveles" que describe los orígenes sociales de los procesos autorregulatorios. Los cuatro niveles de regulación que Zimmerman señaló son (Panadero y Alonso-Tapia, 2014):



En esta versión revisada del modelo Zimmerman enfatiza la importancia de los aspectos sociales para el desarrollo de la autorregulación, con los dos primeros niveles siendo sociales y los dos últimos centrados en el individuo (Zimmerman, 2013). En el primer nivel el estudiante observa el modelo social, después trata de emular lo que un otro *(mediador)* ha hecho en la tarea, el autocontrol ocurre cuando el estudiante domina la ejecución sin que haya un modelo para observar y, finalmente, alcanza la autorregulación cuando el alumno automatiza algunos aspectos de la ejecución y es capaz de actuar estratégicamente adaptándose a factores contextuales que condicionan la tarea (Panadero et al, 2014). Zimmerman señala que, si bien en las dos primeras fases hay más apoyo social, éste también está presente en las dos últimas fases (por ejemplo cuando se pide retroalimentación detallada a un experto una vez que el alumno ya se autorregula en la actividad).

Otros argumentos que destacan la influencia social en la autorregulación, y que actualmente son objeto de investigación, son:

- Para los Vygotskianos, el desarrollo del habla permite a los niños autorregularse.
- Para los constructivistas, los cambios necesarios para aprender a autorregularse son posibles gracias a las actividades sociales en las que participa el estudiante.
-

En tercer lugar, se encuentra la línea que investiga la autorregulación cuando ocurre en entornos de colaboración con pares. En esta parte se sugiere vincular la "teoría de aprendizaje social" con la línea estratégica de nivelación académica que la universidad pone a disposición de los estudiantes a través de las mentorías. Se da énfasis al "modelamiento" que los mentores en su calidad de

- Para conocimiento del docente

Se recomienda visualizar el siguiente vídeo que presenta el aprendizaje social.

https://www.youtube.com/watch?v=g_AdqIkn9iU

- Lámina n°3

Se presentan criterios para distinguir distintos tipos de habilidades sociales según emoción y conducta; propios y en los demás.

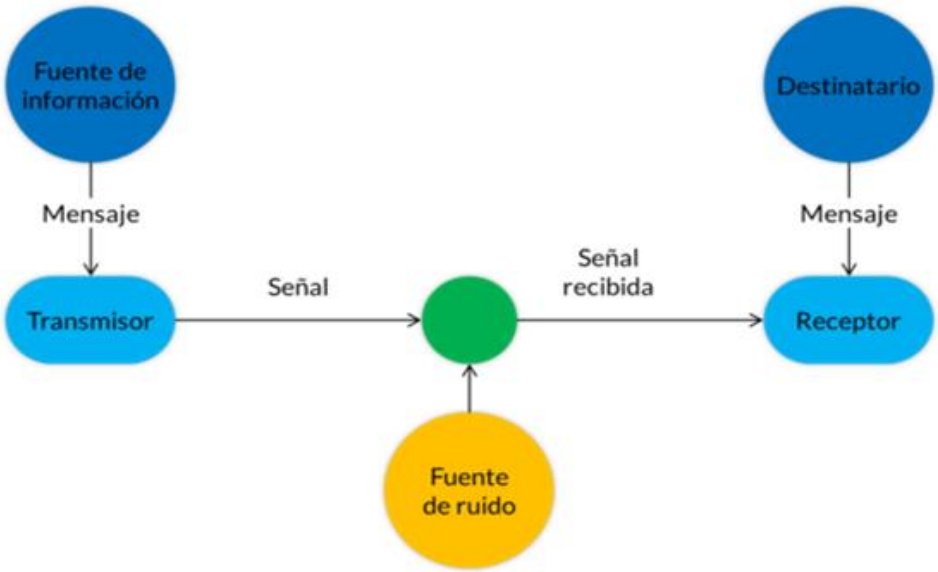
- Lámina n°4

Habilidades sociales.
Se presentan etiquetas verbales para referirse a algunas habilidades sociales según si actúan sobre sí mismo o sobre los demás.

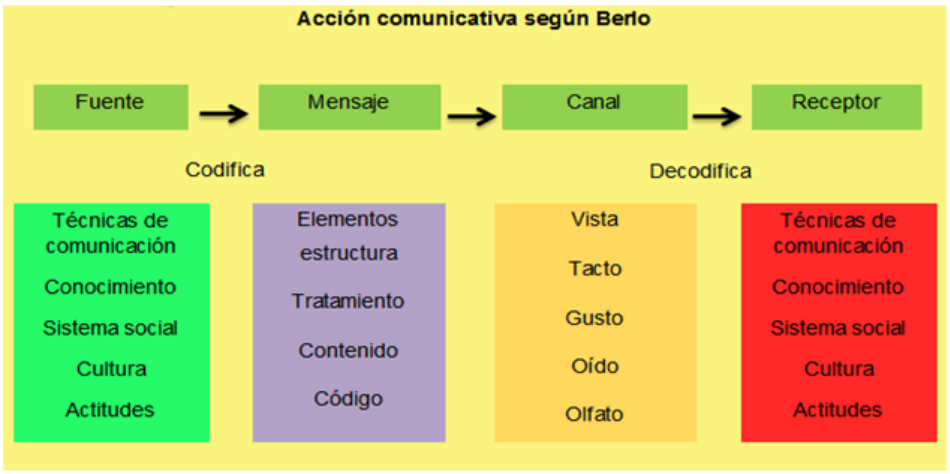
compañeros de curso superior, y que ya han conseguido un avance curricular, pueden ofrecer a los estudiantes de primer año de manera que éstos puedan adquirir eficazmente las habilidades y conductas que les serán de utilidad para obtener un buen desempeño en la carrera que han escogido. A partir de la incorporación de la dimensión social en el modelo multiniveles de autorregulación, Zimmerman distingue entre tres tipos de regulación: - **Aprendizaje autorregulado:** Su foco es el individuo y cómo éste se autorregula. Aunque se tiene en cuenta el contexto, el foco está en cómo el estudiante se adapta a éste para conseguir sus objetivos. - **Co-regulación:** En este caso, el foco está en la interacción entre dos o más actores (estudiante, profesor, mentor, etc.) y cómo hay una clara intervención de uno de ellos que dirige a los otros de forma estratégica para conseguir las metas. - **Regulación compartida socialmente:** Es aquella en la que hay una gestión compartida por todos los miembros del grupo en pos de objetivos negociados y compartidos. A partir de la idea de aprendizaje social se presenta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1979; 1993) y se define como: "La distancia que hay entre los resultados del aprendizaje autónomo de una persona, su nivel actual de desarrollo, y los resultados posibles con interacción mediada, entendida como la guía de un otro" "Cuantitativamente la ZDP es una medida de la diferencia de rendimiento con y sin ayuda, en tanto que en el aspecto cualitativo indica las funciones cognitivas que están ausentes cuando se actúa por sí solo y que se manifiestan cuando se es ayudado por otros" "La ZDP se puede interpretar como un reflejo de la capacidad para beneficiarse de la ayuda de un mediador y del aprendizaje en colaboración. El mediador podría asumir cualquier figura; el docente, el mentor o los compañeros, y cualquier otra figura que entregue herramientas que favorezcan el aprendizaje" A propósito de la ZDP y del aprendizaje en interacción se conceptualizan dos tipos de aprendizaje en grupo: **Aprendizaje Cooperativo:** Posee una estructura y una entrega de conocimientos dirigida. Todos pueden participar pero los logros de aprendizaje son individuales. El conocimiento se adquiere y del estudiante se espera que se responsabilice de su proceso de aprendizaje. **Aprendizaje Colaborativo**: Implica que todos aprendan y que contribuyan de forma equitativa a la consecución del aprendizaje. Exige competencias de trabajo en equipo, enseñanza recíproca, el diálogo, la resolución de problemas, reconocimiento del otro, la comunicación y la organización. Contribuyendo todos más o menos de igual forma al desarrollo de la tarea y se promueva un sentido de responsabilidad compartida. El conocimiento se construye y del estudiante se	- Lámina n°5 Se presenta el concepto de ZDP y se da énfasis a la idea de aprendizaje mediado. Se explica que este rol lo puede asumir cualquier otro más experto en determinada área de conocimiento. - Lámina n°6 Se sugiere revisar el siguiente video explicativo de "Aprendizaje colaborativo v/s Aprendizaje cooperativo" https://www.youtube.com/watch?v=Rm6nWIjzErk

espera que asuma un rol protagónico en su propio proceso de aprendizaje.	

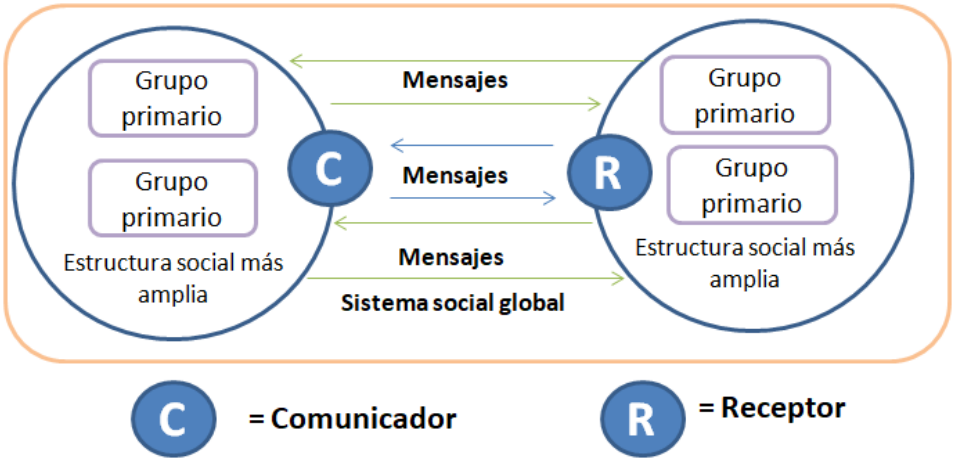
DESARROLLO

A partir de la necesidad de interactuar para aprender o del potencial de aprendizaje, a propósito de la colaboración, se presentan modelos de comunicación efectiva que transitan entre la pasividad, la asertividad y la agresión. Se solicita a un estudiante que lea la definición y luego se inicia la discusión en búsqueda de ejemplos cotidianos.	Elementos en un modelo de comunicación efectiva: - Lámina n°7 - Lámina n°8 - Lámina n°9 - Lámina n°10 - Lámina n°11
Considera que, desde los trabajos de Vygotski (1979; 1993) se ha enfatizado el papel central del lenguaje como herramienta del pensamiento y de la autorregulación, con un origen social, que emerge en un nivel interpsicológico a partir de la regulación que ejerce el mediador en la comunicación con el mediado, mediante sistemas de signos. El mediado se apropia progresivamente de estos signos hasta utilizarlos para sí como herramientas de pensamiento con una función autorreguladora. Siguiendo esta tradición, estudios sobre habla privada han demostrado ampliamente que el lenguaje es una poderosa herramienta de conciencia y autorregulación (Winsler, 2009).	- Para conocimiento del docente
Se presentan tres modelos de comunicación para que consideres y se sugiere que se incluyan aquellos elementos que te parezcan más relevantes de incluir dentro de la presentación, además de los elementos revisados en las láminas.	
Shannon y Weaver (1948): Tiene como objetivo mejorar la eficacia en la transmisión de información, a través de 1) La velocidad en la creación y transmisión de los mensajes. 2) La capacidad de los canales de la comunicación. 3) La codificación eficaz de los mensajes y que se evite la ambigüedad y los ruidos entre emisor y receptor.	
	

Berlo (1960): Tiene como objetivo producir una respuesta específica en los demás. Es necesario que la persona que se comunica utilice el mensaje apropiado para expresar dicho propósito. Si conoce bien su propósito será capaz de lograr una comunicación, a la vez, eficiente y efectiva. A pesar de que este propósito no es siempre consciente no se podrá dejar de comunicar.



Riley y Riley (1959): Explica el proceso de comunicación de masas en el contexto social. El entorno en donde se desenvuelven tanto el receptor como el emisor (el cual es diferente para cada uno). Por lo que advierten que el entorno social del emisor y el receptor afecta el mensaje y la respuesta de cada uno.



CIERRE

Se le comenta a las y los estudiantes que las personas pueden tener distintos estilos de comunicación y va a depender del reconocimiento de la predisposición del estado emocional propio (ligado al locus interno), del contexto (relacionado con el locus externo), y de la habilidad interpretativa que el estudiante desarrolle al momento de leer las claves comunicativas en la interacción educativa, la

oportunidad de aprovechar la situación como una instancia de aprendizaje. Del profesor dependerá desarrollar una transmisión clara de los contenidos, independientemente de su estilo. Se transmite a los estudiantes que es relevante considerar aspectos de la comunicación no verbal al momento de comunicarnos con las distintas personas constituyentes de la comunidad universitaria y nuestros entornos cotidianos. Ya que a pesar de ser elementos que en muchas ocasiones pasan desapercibidos a nuestras lecturas conscientes del otro, son importantes al momento de otorgar soporte a la asertividad de los interlocutores al momento de comunicarse. Entenderemos estos elementos dentro del concepto de proxémica, el cual se define como el lenguaje que viene determinado por la relación de espacio o la distancia que se mantiene entre emisor y receptor a nivel físico. Lo que expresa exactamente cada una de las distancias que se guardan entre las personas, exista o no exista comunicación oral simultáneamente. Tanto si se comparte una conversación como si no, el lenguaje proxémico está siempre presente como una forma sutil de lenguaje no verbal. Esta categoría del lenguaje, fue planteada por Edward Hall en 1966 en sus investigaciones de la comunicación no verbal, en conjunto con el lenguaje kinésico *(movimientos corporales)* y la paralinguística *(expresión y entonación de la voz)*. Se sugiere comentar definiciones con estudiantes para tener mayor cantidad de elementos que conformen la expresión comunicativa de manera más adecuada. Hall acuña el término, que proviene de proximidad, para poder investigar en profundidad algunas medidas de distancia que, en función de la situación, deberían respetarse para no incomodar a otras personas con nuestro lenguaje corporal. Hablando pues de la proxémica, Hall acuña diferentes tipos de lenguaje proxémico, losque podríamos dividir en los siguientes: **Lenguaje proxémico público:** Marca la distancia pública que debe o que deberíamos mantener con las personas que no conocemos y no tengamos ningún tipo de relación, para no parecer que no estamos respetando el espacio vital de los demás, como una persona que resulte pedante o agresiva, o también para que otro no perciba que queremos decirle algo. Edward Hall estimó que está distancia está en torno a 3 metros y medio como mínimo. Tres metros y medio sería la distancia que no habría que rebasar, para permanecer en una posición en que no se transmite intencionalidad de interactuar con otras personas. Ejemplo de esto, distancia con estudiantes de otros años a quienes quizás vemos regularmente, pero con quienes no generamos interacción de ningún tipo. **Lenguaje proxémico social:** Esta sería la distancia que deberíamos respetar entre personas con las que sí vayamos a tener algún intercambio comunicativo de tipo verbal, pero cuando éstas siguen siendo desconocidas. Por ejemplo, con un camarero en un restaurante o bien con una dependienta en una tienda, deberíamos respetar un espacio digamos social, tal y como acuña Hall, ya que más allá de la comunicación que habitualmente vayamos a intercambiar, no tenemos por costumbre hablar de cosas distintas a las del oficio en cuestión. Edward Hall estimó que esta distancia social que debe mantenerse dentro del lenguaje proxémico social, es de aproximadamente 1 metro y 20 cm. En este	- Para conocimiento del docente

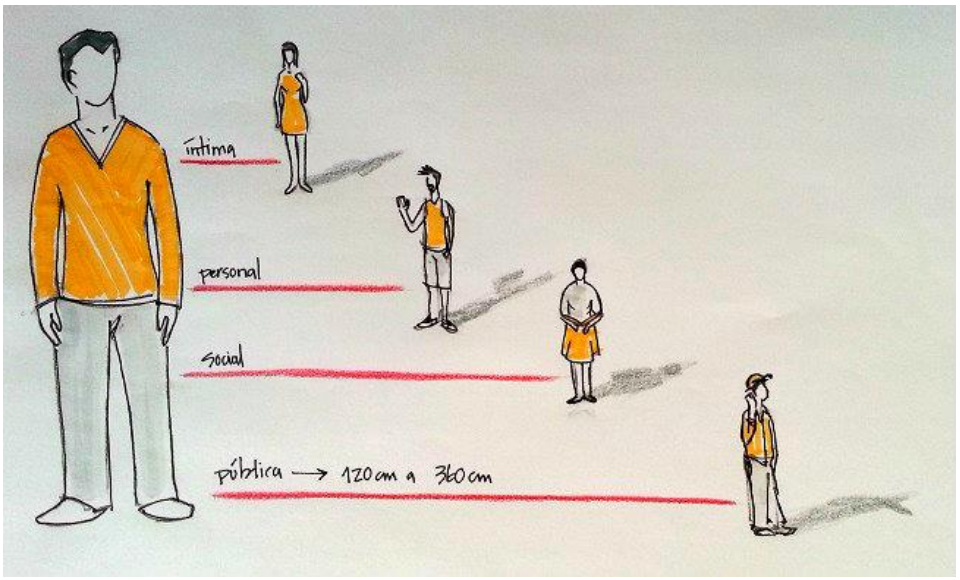
caso se puede ejemplificar en relación con personas de la cafetería, fotocopia, docentes.

Lenguaje proxémico personal: A continuación, es decir en una distancia menor, Hall determina la distancia personal que vamos a tener en un ambiente entre personas que sí conocemos y entre las que incluso haya una convivencia habitual. Esa distancia se estima que oscila entre el metro y 20 centímetros, hasta un máximo de proximidad de medio metro. A pesar de haber confianza, esta distancia queda delimitada, ya que no se va a rebasar nunca normalmente, a no ser que entremos en un terreno más íntimo. Ejemplo: compañeros y compañera de curso y contextos de trabajo en equipo.

Lenguaje proxémico íntimo: La distancia íntima oscila entre medio metro y 15 cm y es un espacio que se respeta normalmente entre amigos o familiares, que mantienen una comunicación más rica y que va mucho más allá de escuchar y mirar a los ojos al interlocutor. En este lenguaje empieza a existir en ocasiones la de la denominada **conducta táctil** que, por ejemplo, es tocar con el hombro a un compañero o acariciar a un familiar en la cara con gesto cariñoso. También se puede ver en determinados ambientes de trabajo si hay mucha confianza entre los compañeros, ya que cuando existe confianza entre las personas no se está tan pendiente de mantener una distancia que no ofenda al interlocutor.

Lenguaje proxémico íntimo privado: Para finalizar, tenemos la distancia íntima. En este ámbito Edward Hall determinó que el lenguaje proxémico íntimo privado es el que mantiene una distancia de unos 15 cm o menos, que obliga a que exista contacto entre los cuerpos del emisor y el receptor, por ejemplo las relaciones de pareja de todo tipo.

Para graficar éstas distancias, se adjunta registro gráfico.



Preguntas guía:
¿Cómo me comunico con mi compañero cuando recién lo estoy conociendo?

- Preguntas al cierre.

¿Puedo distinguir cómo referirme a una persona según su rol y según el contexto? ¿De qué manera estos elementos permiten comunicarme de manera asertiva en distintas situaciones, con los distintos tipos de personas, dentro del contexto académico? Para finalizar la sesión se les invita a realizar una actividad. Se forman grupos de trabajo, cada grupo debe elaborar un organigrama que reconozca sus interacciones en la universidad como estudiantes; *(secretarias docentes, mentores, etc).* Luego se presentan 3 situaciones hipotéticas y se solicita que se pueda identificar a la persona con quien pedir ayuda según la situación. En relación a los productos que resulten de la actividad se debe entregar nueva información a los estudiantes en relación a los servicios de ayuda estudiantil que la Universidad de Valparaíso pone a disposición de ellos, para esto se espera que entre los estudiantes, y con ayuda del docente, se retroalimenten entre sí. Luego en relación a la nueva información entregada se solicita a los grupos que elaboren una pauta describiendo la manera en cómo procederían para solicitar ayuda con la persona escogida, que considere aspectos formales estipulados en los modelos de comunicación. Para cerrar la sesión se sugieren las siguientes preguntas: ¿Cuándo aprendo más? ¿Qué cosas aprendo más? ¿He enseñado a alguien, qué cosa? ¿Qué características tiene una interacción de enseñanza/aprendizaje? ¿Qué hago cuando me cuesta aprender algo? ¿Cómo comunico lo que no sé? ¿Qué es el conocimiento? ¿Quién lo tiene? ¿Cómo se accede a él? Para finalizar, se recogen las ideas, comentarios, y/o dudas de los estudiantes y se les anticipa el tema a abordar en la siguiente sesión.	- Lámina N° 12. Actividad.

BIBLIOGRAFÍA

Baeza-Rivera, M. Antivilo, A. y Rehbein, L. (2016). Diseño y Validación de una Escala de Preparatividad Académica para la Educación Superior en Chile. Formación Universitaria, vol.9, n.4, pp.63-74.

Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. Avances en Psicología Latinoamericana, Vol. 27(2), pp. 263-280.

Barriga, F. (2013). Aprender en contextos escolarizados: Enfoques Innovadores de estudio y evaluación. Díaz Santos. España.

Berlo, D. (1960).The Process of Communication : An Introduction to Theory and Practice. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Camacaro de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clases (un estudio de caso). Laurus vol.14, núm 26, pp. 189-206.

CNED. (2017). Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior. Consejo Nacional de Educación, Chile.

Feuerstein, R. (1994). Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications. Israel: Freund Publishing House Ltd.

Feuerstein, R. (1997). Toría de la modificabilidad cognitiva estructural. En ¿es modificable la inteligencia? Editorial Bruño.

Feuerstein (2006). The Feuerstein Instrumental Enrichment Program.Cap. 3 ICELP Israel.

Fuentes, S. (2012) Competencias percibidas para el Aprendizaje autónomo en la Universidad: Una mirada desde estudiantes y docentes de primer año en Chile (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.

Fuentes, S. y Rosário, P. (2013). Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI. Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo, INDESCO. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile.

Grant, H. y Dweck, C. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. Journal of Personality and Social Psychology, 85(3), 541-553.

Guerra, P. (2012). Análisis del cambio en las creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile.

King, P. y Kitchener, K. (2004). The reflective judgement model: Twenty years of research on epistemic cognition. En, B. Hofer and P. Pintrich, (eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, 37–61. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kozulin, A. (1996), La teoría sociocultural y la psicología social actual. En Individualismo epistemológico frente a una posición sociocultural: Piaget, Vygotsky y la teoría del aprendizaje mediado. ISBN84-921753-0-3, págs. 91-110.

Kozulin, A. (2000). Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva cultural. Barcelona: Paidós.

Le Boterf, G. (2001).Ingeniería de las competencias. Barcelona, España: Gestión.

Lévinas, E. (2006). Ética como filosofía primera. A parte rei, 43, pp. 11-63.

Luppicini, R. (2000). The paradox of contructivist instruction: A communicative constructivist perspective. Annual proceedings of selected research and development papers presented at the national convention of the association for educational communications and technology, 1, pp 298-311.

Mateos, M. Martín, E. y de la Cruz, E. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (pp. 171-188). Graó: Barcelona.

Monereo, C. (1995). De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el Proyecto Curricular Investigación y Renovación escolar (IRES). Investigación en la escuela, 27, 21-38.

Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. Investigación Psicoeducativa, Nº 13 Vol 5(3), pp: 497-534.

Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. Cuadernos de Información y Comunicación 10. Departamento de Periodismo, Universidad Complutense de Madrid

Noriega, M. Vásquez, s. y García, S. (2015) Deserción en estudiantes de nuevo ingreso a carreras de diseño. El caso de la universidad de Buenos Aires, Argentina. Actualidades Investigativas en Educación, vol. 15, núm. 1, pp. 1-23.

Perrenoud, P. (1998): Construire des compétences dès l'école. Paris, ES.

Proyecto Tuning América Latina. (2014). Meta-perfiles y perfiles, una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina. Universidad de Deusto. Bilbao

Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. Contemporary Educational Psychology, 25, 92-104.

Popper, K. (1987). Natural Selection and the Emergence of the Mind, Radnitzky, Gerard y Bartley, William, editores, Euolutionary Epistemology, Rationality, and the Sociology of Knowledge, 139-53, Open Court, La Salle, III.

Pozo, J. Scheuer, N. Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M.

Riley, M. y Riley, J. (1959). In Sociology Today, ed. R. K. Merton, L. Broom, L. S. Cottrell, Jr., pp. 537-78. NY: Basic Books.

Robbins, S. Lauver, K. Le, H. Davis, D. Langley, R. y Carlstrom, A. (2004) Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta analysis. Psychological Bulletin, 130, 261-288.

Rosário, P. y Polydoro, S. (2012). Capitanar o Aprender: Promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Salsa, N. Morales, A. Arévalo, R. y Assael, C. (2010). Mejoramiento de habilidades cognitivas en universitarios: resultados de una intervención mediada. researchgate.net/publication/267428690

Shannon, C. y Weaver, W. (1949). A Mathematical Theory of Communication. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. Journal of Educational Psychology, 82, 498- 504.

Schunk, D., y Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Tierney, W. y Slaban, J. (2014). Examining College Readiness. American Behavioral Scientist, 58(8), 943-946.

Tébar, L. (2007). El profesor mediador del aprendizaje. Arrayán Editores, Santiago, Chile.

Panadero, E. y Tapia-Alonso, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. Anales de Psicología, vol. 30, núm. 2, pp. 450-462.

Universidad de Valparaíso. (2013). Proyecto Educativo Institucional.

Vásquez-Chaves, A. (2015). La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. Educare, Vol. 19(3), pp. 1-20.

Vygotsky, L. (1979.), El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pp. 87-94). Barcelona, España: Crítica.

Vygotsky, L. (1993). Pensamiento y Lenguaje. Barcelona, España: Paidós.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.

Winsler, A. (2009). Still Talking to Ourselves After All These Years: A Review of Current Research on Private Speech. En A. Winsler, C. Fernyhough & I. Montero (Eds.), Private Speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation (pp. 3-41). Nueva York: Cambridge University Press.

Zimmerman B. Bonner S. y Kovach R. (1996). Developing Self – Regulated Learners: Beyond achievement to self-efficacy. American Psychological Association. Washington D.C.

Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. Educational Psychologist, 48(3), 135-147.

ANEXOS

Ejemplos de preguntas orientadoras según Dimensión de Autorregulación

	Planificación	Ejecución	Evaluación
Leer	¿Qué es lo que ya sé sobre este tema? ¿Qué es lo que se espera que aprenda de esta lectura? ¿Cuánto tiempo debería tomarme leer esto?	¿Hay algo que no comprenda? ¿Lo puedo descubrirlo por mi propia cuenta? ¿Puedo recordar lo que he leído hasta ahora?	¿Recuerdo y comprendo todo? ¿Qué estrategias de lectura me resultaron más efectivas esta vez?
Escribir	¿Cuál es el objetivo de este ensayo? ¿Qué es lo que debería ir en la introducción? ¿Cuál es el mejor orden para plantear los temas propuestos de manera que sean comprensibles?	¿Estoy desarrollando satisfactoriamente mis ideas? ¿Estoy cometiendo errores gramáticos u ortográficos?	¿Qué fue lo que mejor me quedó en mi documento? ¿Por qué cometí esos errores gramáticos u ortográficos? ¿Cómo puedo evitar esos mismos errores la próxima vez?
Matemáticas	¿Qué es lo que tengo que resolver/encontrar? ¿He resuelto problemas como éste antes? ¿Qué fórmula debo usar/es más apropiada?	¿Está bien mi representación del problema? ¿Estoy ocupando la fórmula más adecuada? ¿Estoy cometiendo algún error descuidado? ¿Omití algún paso o alguna información relevante?	¿Me hace sentido mi respuesta? ¿Es la respuesta correcta? ¿Utilicé un método apropiado para resolver este problema?
Humanidades	¿Qué hechos se supone que debo recordar mejor? ¿Cuáles son los eventos claves que debo comprender? ¿Cómo me puedo asegurar que los recordaré para la prueba?	¿Estoy confundiendo causas sociales con causas políticas? ¿Estoy entregando respuestas fundamentadas en información actualizadas sobre los temas abordados sobre las preguntas planteadas?	¿Logré identificar correctamente las causas importantes? ¿Qué más debí incluir en mi conclusión del tema estudiado? ¿Qué es lo que aprendí de esta unidad que pueda aplicar en mi contexto?

Ciencias	¿Cómo puedo diseñar una investigación para probar esta hipótesis? ¿Cuáles son las variables críticas que necesito considerar? ¿Qué variables deben ser controladas?	¿El diseño de la investigación me permite probar la hipótesis? ¿Debería intentar otro método/aproximación? ¿Estoy registrando la información apropiadamente?	¿Qué tan efectivo fue el diseño experimental? ¿Mis conclusiones están justificadas por los resultados? ¿cómo puedo mejorar los procedimientos para una próxima investigación?

Preguntas orientadoras según objetivos estratégicos.

<table>
<tr><th colspan="4">Preguntas orientadoras sugeridas</th></tr>
<tr><td colspan="4">PERSONA: Reflexión del estudiante sobre sí mismo como aprendiz.</td></tr>
<tr><td colspan="2">¿Qué es para mí aprender?
¿Qué pienso y siento al aprender en cada actividad?</td><td>¿Qué no entiendo? ¿Qué no conozco?
¿Cómo puedo ayudarme?</td><td>¿Qué imagen tengo de mí mismo como estudiante en general?
¿Y en relación con cada asignatura?</td></tr>
<tr><td colspan="4">TAREA: Reflexión sobre la tarea objeto de aprendizaje.</td></tr>
<tr><td>¿Cuáles son los objetivos?</td><td>¿Es fácil o difícil para mí?
¿He aprendido algo sobre este tema?</td><td>¿Necesito algún material?
¿Cómo organizo los materiales?</td><td>¿Qué tiempo tengo para realizarla?
¿Cómo lo distribuyo?</td></tr>
<tr><td colspan="4">ESTRATEGIAS: Reflexión sobre las estrategias a utilizar.</td></tr>
<tr><td colspan="2">¿Cuál de la mejor manera de aprender esto?</td><td>¿Conozco bien ese procedimiento?</td><td>¿Esa forma es la mejor para mí?
¿Y cuándo trabajo con otros estudiantes?</td></tr>
<tr><td colspan="4">PROCESO: Reflexión sobre el control y la regulación del proceso de aprendizaje.</td></tr>
</table>

¿Cuál es el mejor enfoque? ¿Qué hago primero? ¿Qué pasos vienen después?	¿Qué estrategias elijo?	¿Voy bien de acuerdo con los objetivos?	¿He alcanzado los objetivos? ¿Cambio algo? ¿Doy por finalizada la tarea?
EMOCIONES: Reflexión sobre las emociones que acompañan el proceso de aprendizaje			
¿Me siento relajado o ansioso en las clases?	¿Me pongo nervioso si tengo que trabajar en grupo? ¿Me pongo nervioso si debo presentar frente al curso?	¿Qué puedo hacer para no distraerme?	¿Cómo puedo decir lo que siento para que me entiendan el profesor, los compañeros y la familia?

Ruta de tránsito en relación a creencias epistemológicas de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Ruta de tránsito		
DIMENSIÓN	**POLO INGENUO**	**POLO SOFISTICADO**
Estructura del conocimiento	Conocimiento está formado por piezas desordenadas	Conocimiento es un todo integrado
Estabilidad del conocimiento	Conocimiento es inmodificable y certero	Conocimiento es tentativo
Control del aprendizaje	Capacidad para aprender está determinada desde el nacimiento	Capacidad para aprender puede incrementarse
Velocidad del aprendizaje	Aprendizaje ocurre rápido o no ocurre	Aprendizaje es un proceso gradual
Fuente del conocimiento	Figura de autoridad	Observación y razonamiento

Aplicabilidad del conocimiento disciplinar al mundo real	No aplicable	Aplicable

Preguntas orientadoras sugeridas.
Se presentan las siguientes afirmaciones obtenidas desde el SEQ (Schommer's Epistemological Questionnaire) y se sugiere que se aborden más bien a través del diálogo, buscando movilizar al estudiante desde el polo ingenuo hacia el polo sofisticado.

Estructura del conocimiento

- Para ser un buen estudiante se requiere memorizar hechos
- Algunas personas nacen con mayores habilidades para aprender, y otras siempre tendrán una habilidad limitada
- Los estudiantes realmente inteligentes no tienen que esforzarse mucho para tener éxito.
- Pueden entenderse conceptos difíciles cuando uno se concentra evitando las distracciones.
- Un modo adecuado de comprender un texto consiste en reorganizar la información según un esquema personal.
- Cuando uno intenta integrar nuevas ideas de un texto con el conocimiento que ya posee termina confundido.

Estabilidad del conocimiento

- La verdad no cambia
- Encuentro estimulante pensar en problemas en los que no acuerdan los expertos
- A veces hay que aceptar las respuestas del docente aunque no se comprendan
- Con frecuencia hasta el consejo del experto está abierto a discusión

Control del aprendizaje

- Me esfuerzo por combinar la información entre los textos y también entre las clases
- Las personas más exitosas han descubierto cómo mejorar su habilidad para aprender
- Leer y releer un texto difícil no necesariamente ayuda a comprenderlo
- Todos necesitamos aprender como aprender
- Cuando se encuentra un concepto difícil en un texto, lo mejor es tratar de entenderlo por uno mismo

Velocidad del aprendizaje

- Los buenos estudiantes son los que entienden rápidamente
- Progresar demanda un gran esfuerzo
- Trabajar duro en un problema difícil durante un largo período de tiempo beneficia sólo a los estudiantes realmente inteligentes
- Cuando alguien se esfuerza mucho por comprender un problema, es probable que termine confundido
- Casi toda la información que se adquiere de un texto se obtiene en la primera lectura
- El aprendizaje es un lento proceso de construcción de conocimiento

Sugerencias de tipos de actividades que fomenten el aprendizaje colaborativo

El diálogo	La enseñanza recíproca	La resolución de problemas	La organización gráfica	La escritura
"Piensa, forma una pareja y comenta"	"Toma de apuntes por pareja"	"Investigación en grupo"	"Redes de palabras"	"Escritura colaborativa"
Tendrán que pensar de manera individual durante unos minutos las respuestas a una pregunta, luego se reunirán con un compañero para compartir respuestas; previo a compartirlas con el resto de curso.	Los estudiantes comparten la información de sus apuntes individuales para crear una versión común mejorada.	Deberán planear, asignar roles, llevar a cabo e informar sobre proyectos de investigación.	Los estudiantes deberán generar una lista de ideas relacionadas, para después organizarlas, identificando las relaciones a través de líneas o flejas que representan las conexiones.	Pedirle a los estudiantes que redacten juntos un artículo formal.

NOMBRE_____ **FECHA**_____

El Método Cornell para la toma de notas o apuntes.

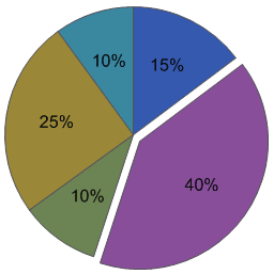
Título o Pregunta Esencial:	
Preguntas o Palabras Claves	**Notas / Apuntes**
Resumen (usando mis propias palabras):	

Todos los Derechos Reservados © www.OrganizadoresGraficos.com

LA RUEDA DEL APRENDIZAJE

Nombre:	
Carrera:	

Instrucciones: Debes rellenar el círculo central con porcentajes, de acuerdo a las causas que tú crees que pueden explicar tu desempeño académico hasta la fecha. Por ejemplo:



Cada porcentaje representa una causa percibida del rendimiento, donde 40% corresponde a estudio personal, 10% a la explicación del profesor, 25% a los hábitos, 10% distracciones y 15% estrés. Considera tantos factores, académicos y personales, como puedas. Si deseas puedes discutir con tus compañeros de clase que factores creen que son los más relevantes.

PERFIL DE INGRESO

ACOMPAÑAMIENTO PSICOEDUCATIVO INDIVIDUAL 2019

1. OBJETIVOS DEL ACOMPAÑAMIENTO PSICOEDUCATIVO INDIVIDUAL

Establece una relación de asesoría con el estudiante que cursa los primeros años en la Universidad de Valparaíso, que presentan alguna necesidad en su proceso de inserción y adaptación al espacio universitario.

El objetivo del Acompañamiento Psicoeducativo Individual es aumentar la autonomía, habilidades y recursos personales, con el objeto que el estudiante pueda tomar decisiones en forma responsable y preventiva.

Estas necesidades se agrupan en 7 dimensiones, en donde 5 de ellas se vinculan de manera directa con dimensiones del área de desarrollo de Nivelación Académica asociada a Autorregulación y las 2 dimensiones restantes se relacionan con Motivación académica y Primeros auxilios psicológicos.

ÁMBITOS DE DERIVACIÓN	PRINCIPALES NECESIDADES ABORDADAS
Planificación del aprendizaje Necesidad del estudiante para desarrollar y/o fortalecer habilidades para planificar sus tareas académicas.	➢ Organización del tiempo. ➢ Planificación del estudio.
Ejecución de prácticas de aprendizaje Necesidad del estudiante para desarrollar y/o fortalecer habilidades que le permitan enfrentar o modificar su comportamiento a fin de responder a exigencias académicas.	➢ Técnicas de estudio. ➢ Atención-concentración. ➢ Memoria. ➢ Comprensión lectora. ➢ Expresión oral.
Evaluación de proceso *(académico – integración universitaria- estado emocional).* Necesidad del estudiante para desarrollar y/o fortalecer habilidades para monitorear y evaluar su propio comportamiento y emociones al realizar una tarea académica.	➢ Dificultad para reconocer áreas descendidas que dificultad su aprendizaje. ➢ Dificultad para reconocer estados emocionales. ➢ Dificultad para buscar y gestionar apoyos.
Regulación emocional Necesidad del estudiante desarrollar y/o fortalecer habilidades para regular o controlar sus emociones o atenuar su reacción frente a ellas, al enfrentar un desafío académico-social- personal.	➢ Ansiedad ante evaluaciones. ➢ Ansiedad evaluaciones orales. ➢ Estrés académico. ➢ Autoestima académica. ➢ Adaptación exigencias académicas.
Interacción social Necesidad del estudiante para desarrollar y/o fortalecer habilidades del estudiante que le permitan comunicar sus ideas y relacionarse de forma adecuada con compañeros y profesores.	➢ Habilidades sociales. ➢ Asertividad comunicativa. ➢ Adaptación universitaria. ➢ Escasa red social de apoyo dentro de la universidad.
Motivación Académica Dificultad en el estudiante para comprometerse con su proyecto de vida, afectando su motivación académica, debido a dudas vocacionales.	➢ Consolidación vocacional (Crisis vocacional). ➢ Confusión vocacional (Exploración vocacional).

Primer Auxilio Psicológico Necesidad del estudiante de contención emocional ante un evento de crisis.	➢ Ideación suicida. ➢ Intento suicida. ➢ Estado de crisis emocional (ej: duelo)

2.- NIVELES DE COMPLEJIDAD:

Los niveles de complejidad se refieren a:

Nivel de complejidad	Definición
Baja complejidad	Presencia de situaciones y/o conductas que se constituyen en señales de alerta a considerar, a nivel preventivo que puedan estar afectando a el estudiante en su óptima integración y/o desempeño académico.
Mediana complejidad:	Presencia de situaciones y/o conductas que se constituyen en evidentes señales de alerta, las que están afectando de manera directa la óptima integración y/o desempeño académico del estudiante. Requiere consejería en dos o más dimensiones de apoyo.
Alta complejidad	Presencia de situaciones y/o conductas que afectan de manera significativa la adaptación e inserción del estudiante en cuanto a su integridad y salud mental y requiere derivación a especialista.

2. TEMÁTICAS DE NO INGRESO APPA:

DIMENSIÓN	MOTIVO
Motivación académica (orientación)	➢ Dificultades económicas. ➢ Dificultades sociales asociadas a su estadía (vivienda, alimentación, aranceles, materiales estudios, etc.).
Planificación del aprendizaje Ejecución del aprendizaje	➢ Necesidades educativas especiales.*
Interacción social	➢ Trastorno espectro autista.* ➢ Necesidades educativas especiales.*
Orientación psicológica	➢ Trastornos del ánimo depresión, ideación e intento suicida, trastornos incipientes o previos, duelos). ➢ Crisis de pánico. ➢ Duelos no resueltos. ➢ Consumo de drogas. ➢ Vulneración de derechos.

*Solo previa coordinación con UV Inclusiva.

3. VÍAS DE INGRESO Y COBERTURA

El Acompañamiento Psicoeducativo Individual es una instancia de apoyo directo a estudiantes de los primeros años de la UV, focalizándose en primer, segundo y tercer año, de todas las carreras de la Universidad los cuales pueden acceder mediante las siguientes vía:

VÍAS DE INGRESO	MEDIO
Derivación jefe de carrera y docentes Profesor tutor y mentores de la carrera Asistentes sociales Derivación DAE- SEMDA- UV Inclusiva	Completar ficha de derivación APPA y enviar la solicitud vía mail a derivacionesappa@uv.cl
Solicitud espontánea	Solicitar apoyo por medio de correo electrónico: derivacionesappa@uv.cl

- Estudiantes que ingresan por vía especial (Programa Propedéutico UV-UNESCO y Programa de acceso y acompañamiento efectivo a la Educación Superior PACE) cuentan con apoyo focalizado considerando los mismos lineamientos APPA.

FORMULARIO
DERIVACIÓN ACOMPAÑAMIENTO PSICOEDUCATIVO INDIVIDUAL
APPA 2019

IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE:

Nombre completo			
Rut			
Carrera		Curso	
Teléfono de contacto		Mail institucional o personal	
Nombre de quien deriva (cargo)			
Disponibilidad horaria			

SELECCIONE CON UNA X EL TIPO DE DERIVACIÓN SEGÚN NECESIDADES IDENTIFICADAS:

SELECCIÓN	ÁMBITO DE DERIVACIÓN	PRINCIPALES NECESIDADES
	Planificación del aprendizaje	➢ Organización del tiempo. ➢ Planificación del estudio.
	Ejecución del aprendizaje	➢ Técnicas de estudio. ➢ Atención-concentración. ➢ Memoria. ➢ Comprensión lectora. ➢ Expresión oral.
	Evaluación de proceso (académico – integración universitaria- estado emocional)	➢ Dificultad para reconocer áreas descendidas que dificultad su aprendizaje. ➢ Dificultad para reconocer estados emocionales. ➢ Dificultad para buscar y gestionar apoyos.
	Regulación emocional	➢ Ansiedad ante evaluaciones. ➢ Ansiedad evaluaciones orales. ➢ Estrés académico. ➢ Autoestima académica. ➢ Adaptación exigencias académicas.
	Interacción social	➢ Habilidades sociales. ➢ Asertividad comunicativa**.** ➢ Adaptación universitaria**.** ➢ Escasa red social de apoyo dentro de la universidad.
	Motivación Académica	➢ Consolidación vocacional (Crisis vocacional). ➢ Confusión vocacional (Exploración vocacional).
	Auxilio Psicológico	➢ Ideación suicida. ➢ Intento suicida. ➢ Estado de crisis emocional (ej: duelo)

OBSERVACIONES: (*señale aspectos relevantes que describan la situación del estudiante que requiere apoyo)*

PARA HACER EFECTIVA LA DERIVACIÓN POR FAVOR ENVIAR EL FORMULARIO AL CORREO ELECTRÓNICO

derivacionesappa@uv.cl