FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES A LA **EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL**

MARCO DE REFERENCIA

ean universidad

ean | Ediciones

Catalogación en la fuente: Biblioteca Universidad EAN

Argüelles Pabón, Denise Caroline
Factores que inciden en el proceso de adaptación de los estudiantes a la educación superior virtual. Marco de referencia / Denise Caroline Argüelles Pabón, Francisco Alonso Chicas Cañas, Gloria Helena Pava Díaz, Fernando Augusto Montejo Ángel, María del Socorro Guzmán Serna.
Descripción: 1a edición / Bogotá: Universidad Ean, 2021.
186 páginas

ISBNe 9789587566697
ISBN ePub 9789587566703

1. Educación Virtual 2. Educación superior 3. Adaptación al cambio 4. Autonomía en la educación 5. Estrategias de aprendizaje

I. Chicas Cañas, Francisco Alonso II. Pava Díaz, Gloria Helena
III. Montejo Ángel, Fernando Augusto IV. Guzmán Serna, María del Socorro.

371.35 CDD23

Catalogación en la fuente: Biblioteca Universidad Ean

Edición
Gerencia de Investigación y Transferencia

Gerente de Investigación y Transferencia
Leonardo Rodríguez Urrego

Coordinadora de Publicaciones
Laura Cediel Fresneda

Revisor de estilo
Daniela Ramírez Correa

Diseño, diagramación y edición
Entrelibros S.A.S
Gladys Carolina Chavez Caballero
Diseñadora

Publicado por Ediciones EAN, 2021
Todos los derechos reservados.
ISBNe 9789587566697
ISBN ePub 9789587566703
© Universidad EAN, El Nogal: Cl. 79 No. 11 - 45. Bogotá D.C., Colombia, Suramérica, 2019 Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra sin autorización de la Universidad EAN©
© UNIVERSIDAD EAN: SNIES 2812 | Personería Jurídica Res. nº. 2898 del Minjusticia - 16/05/69 | Vigilada Mineducación. CON ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE ALTA CALIDAD, Res. N° 29499 del Mineducación 29/12/17, vigencia 28/12/21
Producido en Colombia.

Agradecimientos

Los investigadores agradecemos a la Universidad Ean, al Politécnico Grancolombiano, a la Fundación del Área Andina y muy especialmente a sus estudiantes de la modalidad virtual, por permitirnos continuar sumergiéndonos en el conocimiento de una modalidad profundamente interesante e incomprendida en su naturaleza, métodos y dinámicas; por ser escenarios de aprendizaje donde se trasciende el uso de la tecnología para encontrar la verdadera razón de la educación: los estudiantes y su formación para el mañana; por apoyar la búsqueda de las innovaciones que se implican en la virtualidad y que están permeando el mundo de la educación en una época donde por fin se han vuelto los ojos sobre ella y sobre todo su potencial.

Contenido

Introducción general 13

Capítulo 1. El proceso de adaptación de los estudiantes virtuales a la educación superior 19

Introducción 21

1.1 Contexto general del ingreso a la educación superior 23

1.1.1 Estudios sobre ingreso de los estudiantes a la educación superior 24

1.1.2 La adaptación al contexto de la educación superior 28

1.1.3 Factores que afectan la adaptación del estudiante a la educación superior 34

1.1.4 Lograr la adaptación 40

1.1.5 La adaptación de los estudiantes en el contexto de la educación virtual 42

1.2 Reflexiones finales 52

Referencias bibliográficas 53

Capítulo 2. Una perspectiva conceptual de la autonomía: un reto que se diluye en medio de la heteronomía 61

Introducción 63

2.1 El papel de la autonomía en el mundo actual 65

2.1.1 Aristas del aprendizaje autónomo 69

2.1.2 Construcción de esquemas mentales 74

2.2 Autonomía intelectual 76

2.2.1 Constructivismo 76

2.2.2 Autonomía y método científico 77

2.2.3 Autonomía e inteligencia disciplinada 78

2.2.4 Autonomía e inteligencia creativa 79

2.2.5 Autonomía e inteligencia de síntesis 79

2.2.6 Autonomía, el cerebro y el aprendizaje autorregulador 80

2.2.7 Autonomía y habilidades de pensamiento de orden superior 82

2.3 La autonomía personal y la interacción con los otros 82

2.3.1 Aprendizaje cooperativo –colaborativo– 85

2.3.2 Comunidades de indagación 85

2.3.3 Aprendizaje en pequeño grupo de estudio 86

2.4 La autonomía frente al uso de la tecnología 87

2.5 El valor de la autonomía en el proceso de adaptación a la educación superior virtual 89

2.5.1 Conocimiento de sí mismo 89

2.5.2 Conocimiento de la cultural institucional 89

2.5.3 Conocimiento del contexto a través de los anteojos del mundo virtual 90

2.5.4 Conocimiento de la inteligencia disciplinada 90

2.5.5 Conocimiento de inteligencia social y autorregulación cognitiva y metacognitiva 90

2.5.6 Vivir la ética como instancia de honestidad y autenticidad 91

2.6 Reflexiones finales 92

Referencias bibliográficas 93

Capítulo 3. Aproximación a la relación entre educación virtual y competencias socioemocionales 97

Introducción 99

3.1 Las emociones 100

3.1.1 Antecedentes históricos y filosóficos de las emociones 100

3.1.2 Perspectivas, concepto y tipos de emociones 102

3.1.2.1 Perspectivas desde las cuales se abordan las emociones 102

3.1.2.2 Concepto de emociones 106

3.1.2.3 Tipos de emociones 109

3.1.3 Función de las emociones 111

3.2 Inteligencias y emociones 113

3.2.1 Las ocho inteligencias de Howard Gardner 118

3.2.2 Las cinco mentes según Howard Gardner 119

3.2.3 La inteligencia emocional y cerebro humano 120

3.3 La inteligencia emocional y el cerebro humano 122

3.4 Adaptación a la educación virtual desde la inteligencia emocional 125

3.4.1 Factores vinculados con la adaptación a la educación virtual desde la inteligencia emocional 125

3.4.2 Factores de riesgo de adaptación a la educación virtual desde la inteligencia emocional 127

3.5 Reflexiones finales 128

Referencias bibliográficas 131

Capítulo 4. De los hábitos de estudio a las estrategias de aprendizaje 139

Introducción 141

4.1 El proceso de estudio en el contexto de la educación superior 142

4.1.1 ¿Técnicas, métodos, hábitos o estrategias? 143

4.1.1.1 ¿Técnicas de estudio? 144

4.1.1.2 Métodos de estudio 148

4.1.1.3 Hábitos de estudio 153

4.1.1.4 Estrategias de aprendizaje 159

4.2 De los hábitos a las estrategias 176

4.3 Las técnicas, métodos, hábitos y estrategias de aprendizaje en el contexto de la educación virtual 177

4.4 Reflexiones finales 178

Referencias bibliográficas 179

Lista de tablas y figuras

Tablas

Capítulo 1. El proceso de adaptación de los estudiantes virtuales a la educación superior

Tabla 1. Investigaciones relacionadas con el ingreso de los estudiantes a la educación superior 25

Tabla 2. Elementos individuales que favorecen la adaptación 31

Tabla 3. Siete tareas que el estudiante debe cumplir para su adaptación a la educación superior. 32

Tabla 4. Modelos y enfoques de análisis de las razones del abandono de los estudiantes de educación superior 36

Tabla 5. Factores que afectan la adaptación a la universidad 38

Tabla 6. Datos de abandono estudiantil por nivel de formación, año 2016 43

Tabla 7. Tasa de deserción anual por nivel de formación y departamento Año 2016 45

Tabla 8. Factores relacionados con el propio estudiante y que dificultan su adaptación a la educación superior virtual 46

Tabla 9. Factores relacionados con el docente que dificultan la adaptación del estudiante a la educación superior virtual 47

Tabla 10. Factores relacionados con la institución que dificultan la adaptación del estudiante a la educación superior virtual 48

Tabla 11. Factores en los que debe intervenir la institución para facilitar la adaptación del estudiante a la educación superior virtual 49

Capítulo 2. Una perspectiva conceptual de la autonomía: un reto que se diluye en medio de la heteronomía

Tabla 1. Escenarios factibles para la construcción de aulas para los estudiantes. 73

Tabla 2. Razones que sustentan las teorías. 78

Capítulo 3. Aproximación a la relación entre educación virtual y competencias socioemocionales

Tabla 1. Algunas definiciones de emociones 107

Tabla 2. Tipos de emociones 109

Tabla 3. Algunas funciones de las emociones 112

Capítulo 4. De los hábitos de estudio a las estrategias de aprendizaje

Tabla 1. Algunas definiciones de técnicas de estudio 146

Tabla 2. Síntesis elementos fundamentales de las técnicas de estudio 146

Tabla 3. Algunas investigaciones sobre técnicas de estudio 148

Tabla 4. Síntesis elementos fundamentales del método en el contexto del estudio académico 149

Tabla 5. Algunos métodos de estudio 150

Tabla 6. Algunos conceptos sobre hábitos de estudio 155

Tabla 7. Síntesis elementos fundamentales de los hábitos de estudio 157

Tabla 8. Algunas investigaciones relacionadas con los hábitos de estudio 158

Tabla 9. Algunas definiciones de estrategia 161

Tabla 10. Algunas investigaciones relacionadas con el uso de estrategias de aprendizaje 164

Tabla 11. Clasificación de las estrategias de aprendizaje 166

Tabla 12. Clasificación de las estrategias de aprendizaje de acuerdo con el momento de uso 171

Tabla 13. Factores que afectan el uso, selección y enseñanza de las estrategias de aprendizaje 173

Figuras

Capítulo 3

Figura 1. Semejanzas y diferencias entre inteligencia emocional frente a las habilidades y la inteligencia sociales. 116

Figura 2. Factores que influyen en el desarrollo de las ocho inteligencias. 117

Figura 3. Esquema mentes múltiples 119

1. Introducción General

Cuando los estudiantes ingresan a la educación superior, enfrentan un proceso de transición que les exige una gran capacidad para adaptarse a un sinnúmero de nuevas experiencias. Comenzando por nuevas dinámicas en el manejo de los espacios, de formas de interactuar, de prácticas pedagógicas, entre otras, encuentran una demanda de mayor responsabilidad, autonomía, disciplina y capacidad de autorregulación y, en general, de una gran resiliencia frente a la vida universitaria.

El reto de adaptación a la educación superior cobra mayor relevancia cuando el estudiante opta por la modalidad virtual, pues, además de enfrentar el cambio natural que implica la entrada a la universidad, éste debe lidiar con procesos mediados por tecnología no sólo a nivel de la interacción con sus compañeros y con sus docentes, sino también, con los contenidos y recursos de aprendizaje, lo que dificulta aún más su adaptación al nuevo contexto de aprendizaje.

En el proceso personal de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, de manera general, influyen diferentes factores que la favorecen u obstaculizan, entre los que se encuentran: el ambiente de la institucional, el lugar físico, el personal docente y administrativo y la familia. De igual manera, interviene el interés, la motivación y la personalidad de los estudiantes, así como sus estilos de vida, la cultura, el nivel socioeconómico y la escolaridad previa, las expectativas sobre la institución. Todos estos factores se vuelven críticos para la permanencia de los estudiantes en el proceso formativo, especialmente en los primeros semestres.

Adicionalmente, en la modalidad virtual, los estudiantes tienen el reto de aprender a interactuar con la tecnología que media su proceso de aprendizaje, a fortalecer su autonomía y capacidad de autorregulación, a seleccionar los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje más adecuadas en las diferentes etapas de su proceso formativo, entre otros muchos aspectos.

Bajo este marco, surgió el interés por estudiar las principales dificultades en la adaptación de los estudiantes de educación superior a la metodología virtual, desde la autonomía, los hábitos de estudio y las emociones que enfrentan en su proceso formativo, para lo cual se consultó a estudiantes virtuales de tres universidades de Colombia, con el propósito de identificar los principales problemas que enfrentan y de poder así plantear estrategias que puedan contribuir con el proceso de adaptación de estos estudiantes, de manera rápida y pertinente.

De este modo, se consolidó el proyecto de investigación "Principales dificultades en la adaptación de los estudiantes de educación superior a la modalidad virtual, desde la autonomía, las emociones, las actividades académicas, la comunicación y la interacción. Estudio en tres Instituciones de Educación Superior en Colombia", liderado por la Universidad EAN, con la participación de investigadores del Politécnico Gran Colombiano y la Fundación Universitaria del Área Andina.

La investigación se efectúo en dos fases. Una primera etapa en la que se realiza un proceso juicioso de búsqueda y sistematización de los referentes teóricos de la investigación, orientada a la identificación de hallazgos relacionados con el impacto de la autonomía, los hábitos de estudio y el control de las emociones en los procesos de adaptación a la educación superior y al aprendizaje mismo que permitieran hacer una primera aproximación a la problemática de estudio, la cual se materializa en el presente libro.

En la segunda etapa de la investigación se desarrolló el trabajo de campo y se proponen algunas alternativas de solución frente a los resultados obtenidos. Se realizó la consulta mediante una encuesta a 1179 estudiantes de educación superior en modalidad virtual, que cursaban sus estudios de pregrado en la Universidad Ean, el Politécnico Gran Colombiano y la Fundación Universitaria del Área Andina. Los resultados de esta segunda etapa de la investigación se materializan en un segundo libro titulado *"Análisis de las principales dificultades en la adaptación de los estudiantes de educación superior a la modalidad virtual, desde la autonomía, las emociones, las actividades académicas, la comunicación y la interacción. Estudio en tres Instituciones de Educación Superior en Colombia"*.

1.1 El problema

1.1.1 Antecedentes

La educación virtual ha representado, al menos en Colombia, una oportunidad para ser más inclusivos desde la educación y llevar educación superior de calidad a comunidades marginadas por su etnia, ubicación geográfica y pobreza. De igual manera, ha significado el enfrentar grandes retos desde las instituciones educativas, los docentes y los propios estudiantes, debido a las posibilidades y retos derivados del uso de Internet y, en general, de innumerables herramientas tecnológicas en el proceso de comunicación, de interacción, de enseñanza y de aprendizaje. Así, se han generado y se siguen generando transformaciones en la forma de concebir los procesos pedagógicos y didácticos; las

relacionales entre docentes y estudiantes y entre estos con los compañeros y con la misma institución; la comunicación, los asuntos logísticos y administrativos, entre otros, con el fin de poder atender a las necesidades y demandas de diversificación y flexibilización de las oportunidades de aprender, cualquier cosa, desde cualquier lugar, en cualquier momento, sin importar la diversidad y singularidad de los estudiantes en el contexto de una sociedad altamente cambiante.

Al hacer un análisis de los cambios que se han presentado en la sociedad en lo que se refiere al acceso a la educación superior, América Latina aparece como la región más desigual, fragmentada y asimétrica (Didriksson, 2008; Fernández Lamarra, 2012, Gómez, 2013). Por este motivo, en la búsqueda la reducción de las desigualdades, se han planteado varias estrategias, entre ellas, el fortalecimiento de la educación en metodología virtual. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional y las Instituciones de Educación Superior —IES—, realizan esfuerzos por fortalecer la oferta de programas en modalidad virtual, cuyo crecimiento continuo se evidencia desde el 2011 en un 13,6 % hasta el 2014 en un 90 % y, aunque se observa moderada en el 2015, en 2016 volvió a repuntar hasta llegar a 98,9 % (SPADIES, 2016). No obstante, vale la pena aclarar frente al crecimiento, que así mismo, la tasa de deserción en la modalidad virtual ronda el 60% y se asocia a causas diversas.

En el contexto de la educación virtual, de acuerdo con Ruiz-Velasco (2012), dentro de la atención a la retención estudiantil se reitera la necesidad de una especial atención a factores de integración social, relacionados con la capacidad intelectual, con aspectos socioeconómicos, educativos y demográficos. Con respecto a los primeros, cabe señalar que se hace referencia al compromiso institucional e individual, relacionado con el papel que desempeña el estudiante y con los recursos y el acompañamiento, en este caso, previstos para su proceso formativo virtual, donde este puede sentirse comprometido en mayor o menor grado, dependiendo de la calidad de su aporte al trabajo, así como de la satisfacción que reciba en función de su desempeño.

La capacidad intelectual, por su parte, tiene que ver con el compromiso académico y se vincula con el desarrollo de la inteligencia, con la capacidad de adaptación y la solución de problemas frente a los desafíos académicos. Finalmente, los factores socioeconómicos, educativos y demográficos agrupan una gran cantidad de elementos complejos tales como: nivel de estudios ambicionado, aspectos socioculturales y políticos del medio, la influencia familiar, la edad que determina un grado de madurez frente a lo que se está haciendo, entre otros.

1.1.2 Descripción

El estudiante que se vincula a la educación a distancia en su modalidad virtual asume el reto no sólo de llevar a feliz término su proceso formativo sino de hacerlo a partir de una metodología que, por lo general desconoce, y que le exige el manejo de ciertas competencias comunicativas, informáticas, organizativas. De igual manera, requiere una disciplina y autonomía que no siempre los caracteriza y que, en un momento dado, pueden llegar a constituirse en factores clave de éxito o fracaso, especialmente, por la afectación emocional que puede generarle el proceso de adaptación y

desarrollo de estas habilidades. En este sentido, Hentea, Shea y Pennington (2003), señalan que las emociones y las relaciones interpersonales tienen un impacto significativo en el éxito o fracaso de una persona y durante experiencias de tipo profesional o académico.

Por lo anterior, es importante identificar los factores que afectan prioritariamente la adaptación de los estudiantes a la metodología virtual, con el fin de poder establecer estrategias pertinentes y eficaces que favorezcan no sólo su adaptación al entorno de aprendizaje que, en este caso, disponen las IES para su proceso formativo, sino que garanticen su permanencia en el sistema educativo hasta su egreso.

Así, la presente investigación busca establecer ¿Cuáles son los principales problemas de adaptación que enfrentan los estudiantes de educación superior virtual en lo relacionado con la autonomía, los hábitos de estudio y las emociones que le generan las experiencias por las que pasa en su proceso formativo?

1.2 Objetivos

1.2.1 General

La presente investigación busca determinar las principales dificultades en la adaptación de los estudiantes de educación superior a la metodología virtual, desde la autonomía, los hábitos de estudio y las emociones que les generan las experiencias por las que pasa en su proceso formativo, en tres instituciones de educación superior —IES— en Colombia.

1.2.2 Específicos

Los objetivos específicos que se plantearon para la presente investigación se relacionan a continuación.

- Establecer las principales dificultades para la adaptación de los estudiantes a la metodología virtual en relación con las variables establecidas en cada una de las IES.

- Contrastar los resultados de las diferentes dificultades identificadas en la adaptación a la metodología virtual de los estudiantes de educación superior, en relación con la autonomía, los hábitos de estudio y las emociones que le generan las diversas experiencias en el proceso formativo, obtenidos en las tres IES estudiadas.

- Identificar y contrastar el ámbito de origen de las dificultades para la adaptación de los estudiantes de educación superior a la metodología virtual en las tres IES estudiadas.

- Proponer un plan de atención a las dificultades identificadas en la adaptación a la metodología virtual de los estudiantes de educación superior, en relación con la autonomía, los hábitos de estudio y las emociones que generan las diversas experiencias en el proceso formativo, para las IES estudiadas.
-

Así, en el presente libro, se recogen los referentes teóricos que sustentan la investigación y que permiten situar cada uno de los aspectos básicos en que la misma se centra, no sólo desde una aproximación teórica, sino desde la problemática que, de forma general se ha identificado; aunque aquí es necesario aclarar que las investigaciones relacionadas con el tema se han concentrado en la modalidad presencial.

Precisamente, el primer capítulo se dedica al tema de la adaptación de los estudiantes a la educación superior. Para ello, se plantea el contexto general de la adaptación y se presentan algunas de las investigaciones que se han realizado en esta materia. Asimismo, se describe la forma como se entiende y los factores que afectan el proceso de adaptación, lo que implica la adaptación y se finaliza específicamente con la adaptación de los estudiantes en el contexto de la educación superior virtual.

En el segundo capítulo, se aborda la perspectiva conceptual de la autonomía como un gran reto frente a la heteronomía. En este sentido se plantea su papel en el mundo actual, las aristas del aprendizaje autónomo y la construcción de esquemas mentales. También se considera la autonomía intelectual, la cual se estudia desde el constructivismo, desde el método científico, la inteligencia disciplinada, creativa y de síntesis. Por otra parte, se aborda la autonomía, el cerebro y el aprendizaje autorregulador, su relación con las habilidades de pensamiento superior, la autonomía personal y la interacción con otros, el aprendizaje colaborativo las comunidades de indagación, la autonomía frente a la tecnología y el valor de la autonomía en el proceso de adaptación a la educación superior virtual.

Se realiza una aproximación a la relación entre educación virtual y competencias socioemocionales en el tercer capítulo, para lo cual se lleva a cabo, en primer lugar, una revisión conceptual de los que son las emociones, los tipos y funciones. Se continúa con las inteligencias o mentes múltiples, las ocho inteligencias y las cinco mentes de Garner (1995), con el fin de analizar el desarrollo emocional desde la inteligencia emocional, para visualizar los factores de riesgo de adaptación a la educación virtual desde la inteligencia emocional.

Finalmente, el cuarto capítulo se dedica al proceso de estudio y su incidencia en el proceso de adaptación de los estudiantes virtuales, en un recorrido que va desde los hábitos de estudio hasta las estrategias de aprendizaje, para lo cual se diferencia entre hábitos, técnicas, métodos y estrategias, señalando el papel que cada una de ellas cumple en el proceso de estudio.

Capítulo

1

EL PROCESO DE ADAPTACIÓN A LA MODALIDAD VIRTUAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Denise Caroline Argüelles Pabón[1]

[1] Docente Titular e investigadora de la Universidad Ean, PhD en Ciencias Empresariales con énfasis en Empresas de Familia de la Universidad Antonio Nebrija de España; Magíster en Gestión de Organizaciones de la Universidad Quebec de Canadá, Especialista en Pedagogía para el Aprendizaje Autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD; Especialista en Administración de Negocios Internacionales de la Universidad EAN; Comunicadora Social y Periodista del Externado de Colombia. d@universidadean.edu.co; denise.caroline@gmail.com

1. Introducción

La experiencia de formación en Colombia se ha desarrollado mayoritariamente en el contexto de la modalidad de educación presencial, donde el centro del proceso es el docente que, desde su quehacer, direcciona permanentemente al estudiante para que avance en su proceso de aprendizaje; aunque cabe resaltar que, viene cobrado fuerza en los últimos tiempos, y de forma acelerada, la modalidad de educación virtual, especialmente en el ámbito de la educación superior, como una opción de formación para una población que, por sus condiciones personales, no dispone la posibilidad de disponer franjas extensas de tiempo determinadas para desarrollar un programa que, además, le implique desplazarse a un determinado lugar.

La educación virtual se ha constituido en una alternativa de formación en educación superior que les permite a las personas —gracias al uso de diversas tecnologías— formarse desde el lugar en que reside, sin desplazarse a centros de educación para tomar sus clases y haciendo uso flexible de su tiempo; gracias a la tecnología que agrega valor a la educación y hace accesible el conocimiento en forma inmediata, sin barreras y sin que haya conflicto entre las responsabilidades laborales y familiares, en consonancia con las necesidades del mundo actual.

No obstante, son muchos los retos que también, de manera creciente, se vienen enfrentando en la modalidad virtual en Colombia, desde las IES, para disminuir los niveles de abandono de los estudiantes, que se presentan principalmente en los primeros niveles académicos.

Así las cosas, vale la pena reflexionar particularmente, sobre los retos que el estudiante debe enfrentar en relación con la educación virtual, especialmente porque, por lo general, este no tiene una experiencia previa en la modalidad, ni conoce su dinámica, ni siquiera sabe qué necesita para adaptarse de forma correcta a ella. Su único referente es la educación presencial, en la que conoce muy bien su papel y el del docente, así como su dinámica específica y el tipo de interacciones

que ocurren dentro de la misma; pero que como referente no le funciona dado que la naturaleza de la virtualidad es realmente muy distinta a la de la presencialidad.

El estudiante virtual no conoce el rol que debe cumplir en ella, ni cómo relacionarse con el docente o con la tecnología, o cómo interactuar eficazmente con sus compañeros, entre otros muchos aspectos implícitos en el carácter mediado de la modalidad y que le generan verdaderas barreras a la hora de enfrentar su proceso formativo.

Bajo esta perspectiva, es relevante estudiar en detalle los factores que facilitan o dificultan la adaptación de un estudiante a la modalidad virtual, pues en gran medida, de esto depende su buen desempeño y permanencia en el sistema. Factores como la edad, las brechas tecnológicas, el contexto en que se ubica el estudiante -social y geográfico-, la capacidad para autorregularse, la responsabilidad, la disciplina, la disposición hacia el aprendizaje, la motivación, su capacidad para relacionarse con la tecnología, entre otros; deberían considerarse a la hora de comprender por qué un estudiante virtual logró o no, un buen desempeño y se adaptó o no a la modalidad.

Si bien la necesidad de adaptación la enfrentan por igual, un estudiante en la modalidad presencial que uno virtual al ingresar a la educación superior, en el caso del estudiante virtual, la misma se constituye en un factor crítico, no sólo por lo que señala Bronfenbrenner (1987), al explicar la influencia que tienen los ambientes en el desarrollo de las personas, donde es posible pensar que el contexto que rodea al sujeto influye en su formación, sino por la naturaleza mediada de la modalidad y las implicaciones que tiene para este el tener que asumir un mayor grado de responsabilidad y autonomía en su proceso formativo y donde la adaptación de la persona contribuye a pensarla como un ser humano que busca ser reconocido y valorado.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente capítulo se aborda primero el proceso de adaptación a la educación superior, centrándose en la literatura disponible que, en gran medida, se refiere a la modalidad presencial. Posteriormente, se hace un énfasis en la modalidad virtual, donde este proceso ha sido menos estudiado, pero en contraste, en el que se ha evidenciado una mayor necesidad de adaptación, mayores barreras para lograrlo y una afectación muy superior en la capacidad del estudiante para permanecer en el entorno universitario mediado por tecnología.

Bajo este marco, se estudia el contexto general del ingreso a la educación superior; se realiza una aproximación a las investigaciones relacionadas sobre el tema; y se aborda la adaptación al contexto de la educación superior, desde la conceptualización del término y los elementos individuales que la favorecen, considerando siete tareas que el estudiante debe cumplir en este proceso.

Por otra parte, se consideran los factores que afectan la adaptación del estudiante a la educación superior desde algunos modelos y enfoques de análisis de las razones del abandono; de donde se derivan, en forma más precisa, cuatro grupos de factores que inciden favorable o desfavorablemente en la adaptación de los estudiantes a la educación superior: personales, familiares, de preparación previa y relacionados con el entorno universitario. El capítulo cierra con las particularidades del proceso de adaptación específico de los estudiantes a la educación superior en modalidad virtual.

1.1 Contexto general del ingreso a la educación superior

La educación superior puede entenderse desde distintas perspectivas, entre ellas, como aquella que forma a sus estudiantes con bases científicas, humanísticas y metodológicas (Orozco, 2010); o como la encargada de formar capacidades y actitudes en los individuos para su integración a la sociedad "como seres que sean capaces de regular el *Statu Quo* y a la vez, puedan transformar la realidad social en post de los valores vigentes en un momento histórico determinado" (Ibáñez, 1994, p. 104); o también, como un beneficio de la independencia y libertad de pensamiento; o como la define la Ley 30 de 1992 en Colombia "un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, que se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional".

La anterior diversidad de definiciones y enfoques sobre la educación superior puede también reflejar realidades distintas en cada una de las universidades; y no sólo por la aproximación conceptual que se haga, sino por la forma particular en que se desarrollan sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión; así como, por otra gran variedad de factores que se privilegian en ellas, entre las que se pueden mencionar, por ejemplo, la interpretación o relación que se tenga con la globalización o con la tecnología; la visión respecto a la docencia y los recursos didácticos; la apertura o no hacia el nuevo tipo de estudiantes y de la percepción del rol que estos deben cumplir, entre muchos otros.

En línea con lo anterior, es necesario considerar que la universidad es, ante todo, "una institución social que, como escenario de confrontación permanente, se construye y reconstruye constantemente en los procesos propios de la vida cotidiana donde emergen situaciones que afectan a los jóvenes en los demás contextos" (Murcia, 2008, p. 835), por lo que el ingreso de los estudiantes a ella, tiene una gran diversidad de implicaciones, que surgen de la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación con los profesores y con sus nuevos compañeros; de tener que asimilar diferentes metodologías, de asumir una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje y de tener que cumplir con las exigencias de la vida académica; a lo que se suma, la necesidad de socializar con estudiantes diversos, con distintas características y modos de vida, entre muchos otros factores, que, sin duda, generan una afectación del estudiante a su llegada a la universidad.

Como lo señala Estupiñán (2017), la educación superior enfrenta grandes retos derivados de las exigencias del contexto externo que complejiza las tareas y acciones educativas en materia de aprendizaje, además de aquellas relacionadas con la construcción de conocimientos y la información, retos que deben ser orientados al desarrollo de estilos de vida saludables y habilidades sociales para la vida, que doten a los estudiantes de herramientas para enfrentar las exigencias que el medio les plantea.

Así, una preocupación constante en el ámbito educativo ha sido la necesidad de acompañar a los estudiantes en su etapa de adaptación a la educación superior, desde la comprensión de los procesos que enfrentan durante la misma, con el fin de poder establecer estrategias que les permitan adaptarse

de forma efectiva y lo más rápidamente posible, por cuanto se reconocen diversos factores que influyen en este proceso, entre los cuales se encuentran: el ambiente de la universidad, el personal docente y administrativo, los familiares, su interés, la motivación, la personalidad, los estilos de vida, la cultura, el nivel socioeconómico, la escolaridad previa, las expectativas sobre la institución y la carrera que se eligió, los cuales se tornan críticos, especialmente, en las primeras etapas de la vida universitaria.

Por lo anterior, es necesario proporcionar a los estudiantes en su ingreso y paso por la educación superior, las condiciones curriculares e institucionales que le faciliten la construcción de su futuro profesional y personal, promoviendo su estabilidad psicológica y emocional. En este sentido, se entiende que la calidad de la transición para la educación superior depende, en gran medida, del equilibrio "entre fuentes de desafío y medios de apoyo percibidos por cada estudiante y que le permiten construir -o no- sentido de maestría para confrontarse con una nueva fase de su vida" (Tavares, 2008, p. 292). En esta línea, es claro que las dificultades que los estudiantes encuentran durante su recorrido académico pueden constituirse en obstáculos a su adaptación y a su integración; pero también, en causas de abandono.

Silva (2011) y Silva y Rodríguez (2012), señalan la importancia que tiene el campo de la investigación educativa, en relación con el ingreso a la universidad y el seguimiento, especialmente durante el primer año, dado que se considera que es en éste, en el que se sientan las bases para lograr un adecuado proceso de formación, que en gran medida se alcanza, garantizando una adaptación apropiada y rápida de los estudiantes a la vida universitaria en general.

La adaptación a la universidad implica de forma evidente que el estudiante sea capaz de establecer acciones específicas encaminadas a ingresar y permanecer en ella. En este sentido, Bourdieu (2002) señala que "cada sujeto cuenta con un *Habitus* y con capitales culturales, sociales y económicos diferentes, que le pueden facilitar o dificultar su ingreso y permanencia" (p.69), a lo que se suma el que la adaptación requiere hacer consciente que el campo universitario establece reglas que, además, pueden ser diferentes en cada carrera e institución.

Así, se asume que el estudiante, al ser capaz de valorar las reglas que el campo universitario establece, en un contexto determinado, puede, desde dicha valoración, desplegar las estrategias personales y sociales que necesita para tener un mayor grado de conciencia sobre sus propias acciones y así, poder responder a las exigencias de la universidad y de la carrera en la que se encuentra de forma adecuada. En palabras de Bourdieu (2002, p.68), de lo que se trata entonces es de "identificar cómo la suma de las características individuales de los estudiantes y sus acciones los convierten en un agente colectivo capaz de dar forma y caracterizar a la universidad misma".

1.1.1 Estudios sobre ingreso de los estudiantes a la educación superior

La investigación alrededor de los factores que facilitan o dificultan la adaptación de los estudiantes al entorno universitario no se ha dado tanto en el campo específico de lo que se requiere

o implica la adaptación, sino más, en aquellos aspectos que hacen que éste permanezca o abandone su proceso de formación.

En la tabla 1, se presentan algunos de los estudios que se han realizado en relación con el ingreso y retención de los estudiantes a la educación superior, que van desde el análisis del origen étnico, el ser el primer miembro de la familia en la universidad, el análisis de la deserción, hasta la trayectoria escolar precedente y las causas de la misma.

Tabla 1. *Investigaciones relacionadas con el ingreso de los estudiantes a la educación superior*.[2]

Autores	Ámbito del estudio
Velázquez y González (2017)	Su investigación se centra en la identificación de los factores asociados a la permanencia de los estudiantes universitarios, entre los cuales encontraron cuatro: motivación, compromiso, actitudes y comportamientos y condiciones socioeconómicas.
Fonseca y García (2016)	Su investigación se centra en el abandono estudiantil desde la perspectiva del análisis organizacional.
Schimitt y Dos Santos (2016)	Identifican 89 variables asociadas al abandono estudiantil, las que se clasifican en seis dimensiones: personal, académica, socioeconómica, institucional profesional y relacional. Esta clasificación resulta en la formulación de un modelo ecológico del abandono estudiantil, propuesto por los autores.
Suárez y Díaz (2015)	En su estudio, abordan la salud mental de los estudiantes a partir de la relación entre estrés académico y abandono estudiantil.
Buentello y Valenzuela (2013)	Desarrollaron un estudio en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Sinaloa, encontrando que la percepción de la dificultad en el programa educativo, generalmente, se asocia al desempeño académico previo del estudiante universitario, pues si dicho desempeño no es satisfactorio, éste carece de las habilidades y competencias necesarias para afrontar con éxito los retos que implica pertenecer en el nivel de formación superior.
Gartner y Gallego (2013)	Plantean que las instituciones educativas tienen el poder de contrarrestar, por lo menos en parte, sus efectos negativos sobre el estudiante, pero debe trabajar en los obstáculos que representan las condiciones desfavorables del entorno.
Martínez (2011)	En el estudio el autor resalta la importancia de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico y muestra que, la motivación se considera un factor intrínseco del estudiante que surge en su proceso de autorregulación, de tal manera que, es abordada como una competencia y se asume que éste es autónomo, responsable y capaz de hacerse cargo de sí mismo.

[2] Vale la pena aclarar que los estudios presentados se han realizado para la modalidad de educación presencial.

Continuación Tabla 1. *Investigaciones relacionadas con el ingreso de los estudiantes a la educación superior.*[2]

Autores	Ámbito del estudio
Aiosenson, Valenzuela, Romina, Legaspi (2010)	Reconocen el espacio educativo como un dispositivo de socialización que guía al estudiante en la construcción de sus propios esquemas y expectativas a futuro, los cuales varían en función de sus propias experiencias personales en la manera de insertarse socialmente al ambiente escolar. Lo anterior implica una gran responsabilidad para el docente, quien es el contacto más significativo que el estudiante tiene en cuanto a los procesos de aprendizaje dentro del centro educativo. La institución, por su parte, tiene la responsabilidad de promover los recursos e infraestructura necesarios para el buen desarrollo de las actividades académicas, pero, también, de fomentar un clima institucional saludable donde predominen el respeto y la convivencia.
González (2010)	Afirma que el contexto institucional tiene un impacto sobre la participación del estudiante en sus actividades escolares. Así, si esta es positiva, se manifiesta en una conducta positiva, por lo que el rendimiento académico será observable y su permanencia se verá beneficiada. Sin embargo, son las instituciones aquellas que muchas veces desencadenan las situaciones de «desenganche».
Bravo, González y Maytorena (2009)	Presentaron un estudio sobre las causas de éxito y fracaso escolar de los estudiantes de tercer semestre de la Universidad de Sonora, México, los resultados revelaron que, en ambos casos, el factor interés, está entre las respuestas más mencionadas.
Caballero, Hederich y Palacio (2009)	En sus investigaciones evidencian indicadores de elevada mortalidad académica cuando el estudiante no desarrolla las competencias necesarias en su proceso formativo.
Engstrom y Tinto (2008)	Estudiaron la adaptación a la vida universitaria, desde el análisis de la influencia de la institución universitaria.
Casillas, Chain y Jácome (2007)	Estos autores estudiaron la adaptación a la vida universitaria, desde el análisis de la clase social del individuo y su familia; así como desde la influencia de la institución universitaria.
Castro y Rivas (2006)	Realizaron un estudio sobre el fenómeno del abandono y la retención escolar en localidades de alto riesgo en Chile. • Parten de la idea de que el abandono es la consecuencia final del fracaso escolar y de la injusticia social, y que dicho abandono se ve favorecido ante la presencia de factores de riesgo, mientras que la retención estudiantil es fortalecida por factores de protección. • Los riesgos identificados a nivel de contexto fueron: ▫ Los problemas de vulnerabilidad económica. ▫ El acceso limitado a servicios preventivos de salud. ▫ La desigualdad respecto a la baja valoración social de las zonas rurales en relación con las zonas urbanas. Validan la hipótesis de que, a mayor presencia de factores protectores en el contexto de los estudiantes, aumenta la probabilidad de que estos permanezcan en el sistema escolar.

Continuación Tabla 1. *Investigaciones relacionadas con el ingreso de los estudiantes a la educación superior.*[2]

Autores	Ámbito del estudio
Torres y Rodríguez (2006)	Estos autores estudiaron la adaptación a la vida universitaria, desde el análisis de la clase social del individuo y su familia; la situación familiar y la carrera cursada y si ésta fue la primera opción.
Soares, Guisande, Diniz y Almeida (2006)	Estos autores estudiaron la adaptación a la vida universitaria, desde el análisis de la carrera cursada y la consideración de si fue o no la primera opción.
Dubet (2005)	Se centró, desde la sociología de la experiencia, en la identificación de los significados y las valoraciones del estudiante, que le permiten incorporar y hacer suyos los valores y normas de la institución y cómo ésta, entendida como estructura, facilita o dificulta su integración. Sustentó su estudio en los conceptos de integración, estrategia y subjetivación.
Rodríguez, Hernández, Mecalco, Peralta, Ubaldo y Pérez (2005)	Realizaron un estudio sobre el abandono escolar en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa (UAM-I). Encontraron que el rendimiento académico previo constituye un factor importante en la permanencia del estudiante. Lograron establecer que los promedios bajos y el rezago definen el abandono escolar. Establecieron una relación entre la decisión de abandono y la presencia de factores institucionales como la actividad docente -desde el punto de vista de la atención y la asesoría hacia los estudiantes –y la atención de los administrativos.
Extremera y Fernández (2004)	Encontraron que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental y ésta a su vez, en el rendimiento.
Petrides, Frederickson y Furnham (2004)	Estos autores encontraron que la inteligencia emocional intrapersonal actúa como moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico.
Bourdieu y Passeron (2003)	Su investigación se orientó, desde el enfoque de la sociología estructural-constructivista, al análisis de la influencia del contexto social en el ingreso a las universidades francesas.
Tortajada (2003)	El desarrollo de su investigación encontró una relación significativa entre calificación y adaptación social, escolar y familiar. También detectó correlaciones significativas entre el rendimiento y adaptación al entorno educativo. Así, una buena adaptación origina cooperación, confianza entre alumnos, intercambio de información, implicación emocional positiva en las tareas del aprendizaje y menos temor al fracaso.
Rodríguez, Fita y Torrado (2002)	Estos autores estudiaron la adaptación a la vida universitaria, desde el análisis de la clase social del individuo y su familia; así como, de la situación familiar en general.
Kirton (2000)	Encontró que la percepción del ambiente universitario y la autoeficacia académica tenían una gran influencia en la persistencia académica por parte de los estudiantes universitarios de primer año.
Ambroggio (2000)	Estudió la adaptación a la vida universitaria desde el análisis de la carrera cursada y la consideración de si fue o no la primera opción; así como, desde la influencia de la institución universitaria.

Continuación Tabla 1. *Investigaciones relacionadas con el ingreso de los estudiantes a la educación superior.*[2]

Autores	Ámbito del estudio
Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper y Golden (1998)	Las primeras investigaciones acerca de la influencia de la adaptación en el rendimiento académico consideran la adaptación como un componente de la inteligencia emocional. Estos autores encontraron que las puntuaciones en inteligencia emocional evaluadas a inicio del curso académico permitían predecir las notas finales.
Coulon (1993/1995)	Desde el enfoque de la etnometodología, en su investigación, llegó a plantear que existe un proceso a través del cual el alumno se convierte en estudiante, de esta forma, desde que ingresa adquiere gradualmente el conocimiento y la comprensión de las normas y reglas universitarias hasta llegar a practicarlas.
Soares, et al (2006)	Estudiaron la adaptación a la vida universitaria, lo hicieron desde el análisis de la carrera cursada y la consideración de si fue o no la primera opción.
Pascarella y Terenzini (1991; 2005)	Se dedicaron al análisis de la influencia que tienen las relaciones sociales de los estudiantes universitarios en su éxito o fracaso académico, en distintas universidades de los Estados Unidos.
Tinto (1987)	Analizó los factores que propician la deserción y retención de estudiantes en las universidades estadounidenses.

Fuente: elaboración a partir de los autores de la tabla.

Al revisar la literatura en general, así como los estudios que se incluyen en la tabla 1, se puede apreciar que estos se centran en establecer una relación entre permanencia en la universidad y el rendimiento académico; así como en identificar las condiciones internas que pueden favorecer o no la adaptación de los estudiantes a la educación superior. Pero, además, tratan de señalar las causas externas que afectan a los estudiantes y a sus relaciones en entorno universitario, dificultando su proceso de adaptación; todo esto en el contexto de relaciones directas y en escenarios de educación presencial.

Igualmente, son pocos los estudios que se orientan a encontrar la perspectiva de adaptación de los estudiantes de la modalidad virtual en el contexto de la educación superior, en un escenario donde las relaciones son mediadas por tecnología y donde las exigencias académicas se ven permeadas, en una gran proporción, por factores como la disciplina personal, la autonomía, la habilidad para interactuar con herramientas tecnológicas, para mantener la motivación por cuenta propia, etc.

1.1.2 La adaptación al contexto de la educación superior

El acceso a la educación superior en la vida de un estudiante puede considerarse un periodo de transición que le implican desarrollar y apropiar un conjunto de estrategias que le permitan adaptarse a un nuevo entorno que lo enfrenta a una gran variedad de alteraciones significativas, que como ya se ha planteado, se relacionan, entre otros aspectos, con el cambio del espacio institucional, con nuevas prácticas pedagógicas, con nuevos tipos de tareas académicas, con un mayor nivel de responsabilidad y autonomía.

Los procesos de adaptación surgen de la interacción entre la persona y su entorno, lo que provoca en el sujeto una cierta acomodación de sus condiciones internas a la realidad circundante, en donde entran en juego las emociones, los proceso sociales y psicológicos, entre otros. De acuerdo con Santos (2000), los procesos de adaptación dependen de la interacción entre las pautas individuales de desarrollo y los factores ambientales; pero también de "los intereses, los objetivos y las aspiraciones que los estudiantes formulan sobre el futuro" (Ferreira, 2009, p.13), bien sea que faciliten u obstaculicen el ajuste eficaz a un contexto nuevo y desafiante como puede ser la educación superior.

El término adaptar viene del latín *adaptare* que significa adaptar una cosa a otra[3] (RAE, 2019), lo que sugiere que se es adaptable, es decir, que se puede adaptar, lo que implica la existencia de una acción y un efecto "la adaptación".

Del Bosque y Aragón (2012), entienden la adaptación como un proceso dinámico que ocurre entre las personas y el medio, en el cual se espera "el ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, preferencias y necesidades; más aún, se espera que tal conducta se adapte a las circunstancias del entorno, a las normas y necesidades de las personas con quienes interactúa." (p.38).

Por su parte Yanque (2000, p.1) habla de:

> Un proceso de adaptación de origen fisiológico, el cual es accionado por un mecanismo regulador único que reúne y coordina las reacciones de los diferentes órganos, donde el sistema nervioso central desempeña el papel principal, particularmente la corteza cerebral y este proceso se realiza en los planos biológico, psicológico y social, interrelacionados mutuamente, en procura de lograr un equilibrio dinámico que permiten, en definitiva, integrar al estudiante con la universidad.

Igualmente, Yanque (2000, p. 2) asegura que "la base fisiológica de la adaptación estriba en la formación de sistemas de reacciones de respuesta en el funcionamiento del cerebro, creados por el uso constante de secuencias de estímulos condicionados. Variaciones en la sucesión de los estímulos, de su fuerza o de sus intervalos habituales, inhiben las conexiones formadas anteriormente y crean otras nuevas".

Así, de acuerdo con lo anteriormente planteado, todo se traduce en una necesidad de adaptarse a los cambios desencadenados en el entorno. Vale la pena aclarar sin embargo, que, de acuerdo con Vásquez (2010) citado en Frías y Véliz (2013), adaptabilidad y capacidad de adaptación en esencia son lo mismo, pero la "adaptación" por sí sola, se refiere al proceso que implica el "adecuarse o amoldarse a algo" (RAE, 2019), mientras que ya la adaptabilidad como tal, "es la capacidad de efectuar el proceso de adaptación y llevarlo a cabo en el menor tiempo posible que exijan las circunstancias" (Vásquez, 2010) citado en Frías y Véliz (2013, p. 6). Por su parte Tillson, Freedman, Burns, Mishel, LeCuyer, Scales y Worley (2005), agregan que ésta puede ser espontánea o planificada y llevarse a cabo "en respuesta o en anticipación a cambios en las condiciones" (p. 185).

[3] Para ver otras acepciones remítase a la versión digital en https://dle.rae.es/?id=ohMBUwM

Nadler y Tushman (1980), señalan que la adaptabilidad implica una modificación del comportamiento de acuerdo con las circunstancias cambiantes, con el fin de lograr un ajuste, es decir, una cierta correspondencia entre las circunstancias deseadas y las reales, así como el ajuste entre los diversos entornos. Por su parte, Boylan y Turner (2017, p. 38), entienden la adaptabilidad como "un cambio en el comportamiento caracterizado por enfoques innovadores o creativos en anticipación o respuesta a cambios ambientales apropiados para resolver problemas". Ramírez, Herrera y Herrera (2003) agregan que se responde a las exigencias del entorno, de forma coherente, desde la capacidad intelectual y emocional, en un proceso dinámico que ajusta y regula el comportamiento, en función de dicho entorno.

Puede señalarse también que la adaptación varía de una persona a otra y puede cambiar de un momento a otro en un mismo individuo. Esta variación de la adaptación, de acuerdo con Romagnoli y Cortese (2015), se da dentro de un continuum y denota salud mental, la que hace referencia a sentirse bien consigo mismo, sentirse bien con respecto a los demás y ser capaz de enfrentar, por sí mismo, las exigencias de la vida. Así las cosas, y como señalan Páramo y Maya (2012, p.3) "la adaptabilidad engloba un set de actitudes contextualizadas temporalmente, en procura del bienestar emocional y la satisfacción personal", con las cuales el estudiante modifica sus patrones comportamentales para ajustarse a las condiciones imperantes del entorno.

Crobu (s.f, p.31) indica que un individuo logra adaptarse gracias a que mediante la asimilación incorpora nuevas experiencias y conocimientos provenientes de eventos del entorno, a su estructura cognitiva, fijando la nueva información y construyendo nuevas estructuras mentales susceptibles de causar cambios en su estructura mental. El acomodamiento se aplica, de acuerdo con Woolfolk (1996), "cuando la percepción del entorno o la nueva información genera incongruencias de esquemas y no se ajusta a ningún esquema existente, consiguientemente, es preciso desarrollar esquemas nuevos y apropiados, ajustando el pensamiento para adaptarlo a la nueva información, en lugar de adaptar la información al pensamiento".

Al analizar los planteamientos anteriores, se observan una gran diversidad de elementos que actúan en el proceso de adaptabilidad, por lo cual, es necesario preguntarse por los elementos individuales que la favorecen —Tabla 2— y que se consideran a la vez, como una habilidad cognitiva y como una habilidad social de la persona (Tillson et al, 2005).

Tabla 2. *Elementos individuales que favorecen la adaptación.*

Elemento	Descripción	Aspectos que la componen	
Habilidades cognitivas	Se hace referencia a una serie de operaciones mentales que permiten integrar la información que se adquiere a través de los sentidos en una estructura con sentido. Desde esta perspectiva, se hace entonces referencia a procesos mentales internos.	Intuición	• Tiene que ver con la capacidad captar y sentir sin la intervención de un proceso consciente de razonamiento. • También puede interpretarse como la capacidad que se tiene para reconocer patrones en situaciones caóticas.
		Pensamiento crítico y creativo	Hace referencia a la capacidad de modificar las soluciones a los problemas, asociadas con patrones según lo requiera la situación actual, de forma original, lo que ha de ser útil para pulir, refinar y perfeccionar una tarea.
Habilidades relacionales	Se refieren a los procesos de interacción entre las personas a lo largo del tiempo. En este sentido, tienen que ver, entre otros aspectos, con la capacidad para relacionarse con el mundo externo y con los demás, de forma autosuficiente, estableciendo lazos firmes para generar algo.	Autoconciencia	En el plano personal tiene que ver con la capacidad para reconocer las propias emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos y de la forma como éstas afectan.
		Habilidades sociales	• Tienen que ver con las conductas que se tienen cuando se interactúa con otras personas. • Pueden ser adquiridas y desarrolladas con la práctica y son las que permiten una convivencia armónica con los demás.

Fuente:elaboración propia a partir de Tillson et al (2005).

Considerando los planteamientos de Tillson et al (2005) puede entenderse que la adaptación implica la generación de nuevos recursos en el individuo para hacer frente a todo lo que cambia; pero esto no sólo ocurren en el entorno exterior; sino que también, pueden provenir del interior de la persona que, en su proceso de trasformación, enfrenta nuevas realidades que le generan una gran diversidad de emociones que llegan a afectar su modo de relacionarse, no sólo con los otros, sino también, con su propio entorno.

Papalia, Duskin y Martorel (2004), se refieren a la persona adaptada como aquella que ha realizado una adaptación adecuada, es decir, que ha podido enfrentar distintas situaciones de la vida de forma inteligente y eficaz, con capacidad para resolver conflictos sin sufrir mayores traumas emocionales y para desenvolverse efectivamente en el contexto personal, familiar, social y por supuesto, académico.

De acuerdo con lo anterior, la adaptabilidad implica considerar diversos factores que la afectan, entre ellos: capacidades cognitivas y de comportamiento relacionadas con la conciencia situacional y el reconocimiento de la necesidad del cambio; cambio del comportamiento, evaluación de los resultados y la realización de ajustes adicionales (Reed, 2012); así como la acción de respuesta a los cambios. En este sentido, Chickering y Reisser (1993), señalan siete tareas que los estudiantes deben cumplir para lograr su adaptación a la educación superior —Tabla 3—, y que es interesante tomar en consideración.

Tabla 3. *Siete tareas que el estudiante debe cumplir para su adaptación a la educación superior.*

Tarea	Descripción	
Adquisición de competencia	Implica: • Desarrollar habilidades intelectuales, físicas, manuales, de relaciones sociales y personales que faciliten su adaptación. • Tener aptitud y actitud para utilizar conocimientos, habilidades y valores de manera interdisciplinaria, transversal e interactiva en contextos y situaciones que requieren la intervención de contenidos vinculados a diferentes áreas.	La acción misma de la apropiación o desarrollo de la competencia requiere comprensión, reflexión y discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación, para actuar, es aquí donde se es indispensable contar con habilidades para incrementar los conocimientos, lograr el desempeño, mostrar actitudes e interiorizar valores.
Manejo de emociones	Las emociones son mecanismos que ayudan a reaccionar con rapidez ante acontecimientos y funcionan de manera automática. Implica: • Capacidad para aprender a reconocer y controlar en forma eficaz los propios sentimientos. • Capacidad para expresar adecuadamente los sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos en el momento oportuno y del modo correcto.	Se refiere al grado en que las personas son capaces de identificar sus emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que ellas conllevan.
Lograr autonomía	Se refiere a la regulación de la conducta por normas que surgen del propio individuo. • Autónomo es todo aquel que decide conscientemente qué reglas son las que van a guiar su comportamiento. • Implica aprender a vivir y tomar decisiones sin el apoyo y presencia de otros.	Se es autónomo cuando se es razonable, considerando qué se debe hacer con todos los datos a disposición.

Continuación Tabla 3. *Siete tareas que el estudiante debe cumplir para su adaptación a la educación superior.*

Tarea	Descripción	
Establecer la propia identidad	• Se entiende por identidad las características que posee un individuo y mediante las cuales es conocido. • Buena parte de la identidad personal se forma a partir de las interacciones sociales que comienzan con la familia, y se fortalecen en la escuela y con la gente que se conoce a lo largo de la vida. La identidad así construida va a influir en la manera como se actúa en el mundo.	• La multiplicidad de formas de actuar es desde la perspectiva de la relación con los otros, un producto de los encuentros y relaciones sociales, de la construcción social, lo que implica según Burr (1995). • La diversidad sociocultural que se representa mediante las múltiples identidades que existen en una comunidad educativa, son elementos fundamentales por considerar cuando se aborda no sólo el tema de adaptación de los estudiantes sino la permanencia de estos, en el sistema de educación superior.
Adquisición de libertad en las relaciones interpersonales	La persona participa en las relaciones activamente, influyendo y dejándose influir, pero lo hace desde su propio marco de referencia interno y a partir de la valoración que realiza.	La relación interpersonal es considerada vital e imprescindible para la autorrealización del individuo puesto que le posibilita la satisfacción de sus necesidades.
Reconocimiento de propósitos	• Se entiende como la determinación firme de hacer algo, como "el ánimo o la intención de hacer algo o no hacer algo", "como el objetivo de hacer algo" RAE (2019)[4] • Implica, en palabras de Chiclering y Reisser (1993), que el joven aprenda a "ser menos ansioso, menos defensivo y vulnerable, así como a tener la capacidad de ser más espontaneo, amistoso y confiado como producto de la aceptación de sus propias características." (p. 57).	El propósito surge del autoconocimiento, del pensamiento intelectual y de la creencia personal.
Desarrollo de integridad	• Exige elaborar el conjunto de creencias y valores que sirven como guías del comportamiento individual. • En el contexto académico se consideran valores constitutivos de la integridad: honestidad, confianza, justicia, respeto y responsabilidad.	La integridad como principio ético está vinculado con la valoración de la honestidad, el respeto y la transparencia en las interacciones profesionales.

Fuente:elaboración propia a partir de Chickering y Reisser (1993) y Burr (1995).

[4] Para consultar otras acepciones consultar en la versión digital, significado en https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=prop%C3%B3sito

Si se analizan las siete tareas que tendría que considerar un estudiante para lograr un proceso de adaptación adecuado a la educación superior, vale la pena resaltar que al menos seis son de su competencia interna, es decir, dependen del propio control que este haga de cada una de ellas. Por ejemplo, del control que ejerza sobre sus emociones para hacerlas adecuadas y pertinentes a las diferentes situaciones; de su propia capacidad para reconocer su identidad y mantenerla aún, en entornos altamente diversos; de su capacidad para tomar el control de sus acciones, responder por sus actos y autorregularse en pro, del logro de sus metas; de su habilidad para plantearse propósitos concretos y de generar las acciones necesarias para conducirse hacia ellos; de su capacidad para poner en evidencia sus valores sociales en la interacción con los demás y como evidencia en su propio comportamiento.

1.1.3 Factores que afectan la adaptación del estudiante a la educación superior

La educación superior viene enfrentando un gran problema relacionado con el elevado porcentaje de estudiantes que no logran adaptarse a los requisitos del proceso formativo ((Tinto (2006); Hernández y Tort (2009); Giraldo, Clerici, y Meggiolaro (2015)), esto, en gran medida porque muchos de ellos ingresan sin los conocimientos, sin las competencias, sin la información, sin la motivación y sin la planificación de un proyecto personal que guíe los pasos de su desarrollo vocacional. En este sentido, Abarca y Sánchez (2005); Álvarez, Figuera y Torrado (2011) insisten en que esta falta de preparación, de información, de propósitos y de metas claras que expresan muchos estudiantes que llegan a la universidad, constituye uno de los factores que alimenta el riesgo de la desadaptación, del fracaso y del abandono de los estudios.

Los cambios significativos que conlleva el ingreso a la universidad en la vida cotidiana de los estudiantes, como, por ejemplo, la separación —en algunos casos— del núcleo familiar, el aumento de responsabilidades, la reevaluación de las actividades que realizan, etc., suponen características y exigencias organizativas y académicas que, en ocasiones, conducen a los estudiantes hacia reacciones adaptativas generadoras de ansiedad y considerable perturbación psicosocial, con la consiguiente disminución de su rendimiento académico (Arco, López, Heilborn y Fernández, 2005).

Adicionalmente, las intenciones de las personas y algunas conductas previas que son producto de sus creencias influyen en sus actitudes (Himmel, 2002), llevándolas a manifestar determinados comportamientos y a configurar ciertas percepciones y análisis de la vida universitaria, facilitando o dificultando, en este caso, su adaptación a dicho contexto.

Las relaciones interpersonales también juegan un papel importante en el proceso de adaptación y permanencia de los estudiantes en el contexto de la educación superior. Se entienden como los procesos cognitivos, las conductas y los sentimientos experimentados por el estudiante que se encuentra inserto en un contexto social compuesto por compañeros de curso, actividades universitarias de diversa índole e interacciones con sus docentes, no sólo en lo relativo a la enseñanza, sino también, con respecto a diversos tipos de apoyo (Almeida, Ferreira y Soares, 1999).

Por otra parte, los estudiantes, más allá de las actividades académicas como tareas, trabajos, exámenes y otros compromisos, participan de forma permanente en otras, por ejemplo, salidas con amigos y eventos sociales. De este modo, pueden encontrarse con una sobrecarga que genera estrés[5], con todas las consecuencias que dicho fenómeno puede propiciar en la vida de los estudiantes y que repercute en distintos ámbitos, ya sea, académico, físico o psicológico.

En el momento de entrada de los estudiantes a la universidad, el grupo de iguales constituye un elemento fundamental en su proceso de adaptación e inclusión. En otras palabras, estar integrado a dicho grupo facilita la transición a la educación superior, ya que los colegas funcionan como modelos que ofrecen oportunidades de definición y validación de una nueva identidad como estudiantes universitarios (Ferreira, 2009), aun cuando también es necesario señalar que, dependiendo la forma como se genere el acople a dicho grupo de iguales y la correspondencia de perfiles, ésta influencia será positiva o negativa para el nuevo estudiante.

El panorama descrito anteriormente permite relevar la importancia de estudiar separadamente la etapa inicial, cuando el estudiante ingresa al ámbito universitario dada las dificultades de adaptación al medio, los cambios que se producen en simultáneo y los efectos que estos tienen sobre él. En este sentido, Tinto (2006, p. 110) considera que "el paso o la transición en la vida del estudiante significa dejar los antiguos vínculos y pertenencias para incorporarse a la vida propia del universitario, otorgando una particular relevancia al stress de la transición y el nivel de desgaste *Attrition* en inglés que termina produciendo la ruptura con la carrera elegida".

En palabras de Ezcurra (2007, p. 23), "los estudiantes que recién se incorporan a la vida universitaria sufren el impacto de las dificultades de desempeño que se traducen en el desgranamiento. El medio les resulta hostil, desconocido y comparten situaciones con otros jóvenes estudiantes a quienes ven como mejor capacitados".

Bajo este marco, el tema del paso de los estudiantes a la educación superior se ha estudiado principalmente, y como se señaló anteriormente, desde la perspectiva de la permanencia y el abandono, más que desde su capacidad de adaptación al entorno universitario y a lo que ello significa. No obstante, es claro que, los diversos factores que llevan a que el estudiante abandone su proceso formativo y deje la universidad, tocan la problemática de la falta de adaptación a un sinfín de cosas, entre ellas, por ejemplo, a la dinámica de la institución y de sus docentes, a la forma de interrelacionarse o interactuar con sus compañeros y a su capacidad de rendir adecuadamente en lo académico.

En línea con lo anterior se han planteado algunos modelos para el análisis de los factores relacionados con el abandono de los estudiantes en la universidad, que han sido analizados desde distintos autores y enfoques, entre ellos: el psicológico, el sociológico, el organizacional e interaccionista y el de elección de carrera —Tabla 4—.

[5] La respuesta del cuerpo a toda exigencia o presión.

Tabla 4. *Modelos y enfoques de análisis de las razones del abandono de los estudiantes de educación superior.*

Modelos con enfoques psicológicos	• Parten de la teoría de que los individuos tienen rasgos personales que los diferencian a unos de otros, no sólo en lo físico sino también, en lo actitudinal. • Consideran que algunas de las diferencias entre los estudiantes pueden resultar favorecedoras o desfavorables para su permanencia en el sistema educativo.	Fishbein y Ajzen (1975), plantean cinco variables inherentes al individuo que influyen en su comportamiento: las creencias, las actitudes, las intenciones y las conductas.
		Ethington (1990), señaló que el nivel de aspiraciones que tiene el estudiante está determinado por el entorno familiar y el rendimiento académico previo y es a través de estos, que genera valores y expectativas de éxito que dan como consecuencia su permanencia en la institución de formación.
		Bean y Eaton (2001) señalan cuatro teorías psicológicas: • La actitud y el comportamiento. —Del comportamiento de copia—. • Habilidad de adaptarse a un nuevo ambiente. • Autoeficacia, percepción individual capaz. • Atribución: fuerte sentido de control interno.
Modelos con enfoque sociológico	Se centran en el impacto que tienen los factores ajenos al individuo, en su permanencia dentro del centro escolar.	Spady (1970): Reconoce el concepto de integración social del estudiante en el medio educativo, como una variable asociada a su permanencia. Señala que el abandono es el resultado de una ruptura social de la persona al ver que no puede integrarse exitosamente. Reconoce el contexto familiar como un factor determinante sobre la capacidad de integración del estudiante, ya que considera que tiene un impacto sobre la congruencia normativa y el potencial académico de éste.
Modelos organizacionales y de interacciones	Los modelos organizacionales suponen que la influencia positiva o negativa sobre la permanencia estudiantil depende del grado de involucramiento de las autoridades escolares en la forma de operar las instituciones.	Pascarella y Terenzini (2005): • Señala que cuando es mayor nivel de involucramiento del estudiante y de los apoyos institucionales, son menores los casos de abandono escolar. • Destaca la importancia de la integración académica aun por encima de las metas y compromisos institucionales, por lo tanto, dichos compromisos deben incluir aspectos que favorezcan la integración social, ya que ésta tiene un impacto sobre la permanencia del estudiante.

Continuación Tabla 4. *Modelos y enfoques de análisis de las razones del abandono de los estudiantes de educación superior.*

Modelos organizacionales y de interacciones	Los modelos con enfoque en las interacciones consideran que el abandono de los estudios por parte de los estudiantes es consecuencia de la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como una organización, y que lo importante de esta interacción es el significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la institución. Así, cuando el estudiante decide abandonar se debe, por una parte, a que los beneficios percibidos para permanecer en la institución son inferiores a los costos personales derivados del quehacer universitario; y por otra, a que las interacciones sociales y académicas no resultaron suficientemente satisfactorias, lo cual se asocia a la forma operativa de la institución.	Explica el proceso de permanencia en la educación superior, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración). Entre más consolidado esté el compromiso con la obtención de su grado o título, y mejor sea su rendimiento e integración social, es menor la probabilidad de deserción. Tinto y Cullen (1973): • Se centran en las interacciones estudiante con la institución. • Establecen la importancia del papel que juegan las instituciones en relación con la decisión del estudiante de abandonar sus estudios. • Toman en cuenta que el estudiante universitario posee atributos personales, condiciones familiares y sociales, así como experiencias previas que se relacionan bidireccionalmente con los compromisos y metas iniciales que establece dentro de la institución, orientadas, tanto a la parte académica como a la parte social al interior del centro educativo, que generan expectativas de logros que se refuerzan o debilitan a través de las experiencias institucionales y que determinan su integración académica y social, lo cual lleva a que el estudiante reevalúe sus propias metas y compromisos previamente declarados y considere si vale la pena continuar en el camino o abandonarlo.
Modelo de elección de carreras	Consideran que, en la medida en que un estudiante haya realizado su elección de carrera con consciencia y madurez, es más probable que la permanencia estudiantil sea exitosa pues, de lo contrario, aumenta el riesgo de abandono.	Béjar (1993) señala que los rasgos de personalidad de los estudiantes influyen en gran medida en la selección de la carrera. Weidman (1989) identifica factores tanto psicológicos como sociales que se involucran en la elección de carrera. Holland (1985) establece que una persona elige su profesión en función de la satisfacción que espera obtener, por lo que se considera que esta elección es un reflejo de su propia personalidad.

Fuente:elaborado a partir de los autores que se incluyen en la tabla.

Tabla 5. *Factores que afectan la adaptación a la universidad.*

Tipo de factor	Especificidad	Descripción
Personales	**Salud mental**	En el ingreso de un estudiante a la universidad se presentan problemáticas que afectan su bienestar y le impiden una adaptación adecuada, en parte por las nuevas obligaciones y responsabilidades que, para muchos pueden constituir una situación estresante que genera ansiedad, agotamiento mental, trastornos alimentarios e incluso, conductas autopunitivas, uso abusivo de alcohol y otras sustancias (Cova, Alvial, Aro, Bonifetti, Hernández y Rodríguez, 2007); y en último término, potencial generador —con otros factores— del fracaso académico universitario (Sarubbi y Castaldo, 2013).
		Se observa la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores valores en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes destacándose como estresores académicos más importantes las notas finales, el excesivo trabajo para la casa, los exámenes y el estudiar para los mismos (Muñoz,1999).
	Competencia cognitiva	Esta tiene que ver con la valoración que hace el estudiante de su propia capacidad para cumplir con determinadas tareas cognitivas; con la percepción de su capacidad y habilidades intelectuales. Se relaciona con la motivación, el autoconcepto académico, la autosuficiencia percibida, el bienestar psicológico y la satisfacción, entre otros (Pelegrina, García y Casanova, 2002).
	Las expectativas propias	En algunos estudiantes que ingresan a la universidad, las expectativas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica los puede llevar a la decepción temprana, en caso que lo esperado no coincida con lo realidad; lo que puede acarrear la deserción del sistema por parte del estudiante, dado que el aprendizaje en sí es un fenómeno de motivación, por lo tanto, todos los factores que estén relacionados con las expectativas del estudiante, van a influenciar a la hora de absorber el nuevo aprendizaje.
	El establecimiento de vínculos afectivos	Se ha encontrado que existe una relación significativa entre promedio académico y las dimensiones de las relaciones de amistad, como confianza, lealtad y exclusividad; es decir, el promedio académico se ve afectado por la capacidad de un estudiante para mantener una relación de amistad única y especial; así como de su capacidad para guardar confiar y estar dispuesto para el otro en cualquier situación (Palacios, 2007).
	Conflicto entre el estudio, la familia y el trabajo	Muchos estudiantes tienen que trabajar mientras estudian. A menudo se les hace difícil mantenerse a sí mismos, a sus familias, e ir a la universidad al mismo tiempo; así como conciliar el tiempo, para poder cumplir con todas sus obligaciones.
		Los procesos sociales, afectivos y psicológicos que tienen relación con la educación y el desarrollo integral de las personas son relevantes en el proceso de adaptación.
Familiares	**Apoyo familiar**	El apoyo de la familia es relevante y si éste no existe, surge la posibilidad que el estudiante deserte de sus estudios.
	Influencia familiar	Lo que la familia dicta como aceptable para el estudiante, resulta fundamental en las decisiones que éste toma ante el estudio de una carrera universitaria.

Continuación Tabla 5. *Factores que afectan la adaptación a la universidad.*

Tipo de factor	Especificidad	Descripción
Preparación previa	**Falta de preparación para la transición que implica el ingreso a la universidad**	Los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad no están preparados para afrontar la transición, lo que hace que la adaptación a la educación superior sea problemática y provoque situaciones de cambio de programa o desvinculación de los estudios (Rodríguez, Fita y Torrado, 2002; Rembado, Ramírez, Viera, Ros y Wainmaier, 2009).
	Pobre preparación previa escolar	La universidad marca el ingreso a sus aulas con determinados estándares mínimos, con una serie de competencias que son las que considera que cualquier egresado de la escuela media debe poseer. A su vez, los egresados de ésta poseen un determinado perfil que por lo general no coincide con lo señalado por el ámbito universitario. Así, los estudiantes pueden llegar a tener dificultades de adaptación a la universidad, debido a que tienen problemas para familiarizarse con el lado teórico de su carrera.
Sociales	**Desigualdades sociales**	Las desigualdades sociales y culturales no sólo afectan la capacidad del estudiante para adatarse a la educación superior, sino también, el nivel de su rendimiento académico y las posibilidades de permanencia. Los factores de este tipo suelen interactuar permanentemente con los demás, es decir con los personales, familiares e institucionales o del entorno universitario (Marchesi, 2000). Entre estos se pueden mencionar: el nivel educativo de los padres o adultos responsables del estudiante, el nivel educativo de la madre, el contexto socioeconómico y las variables de tipo demográfico.
Entorno universitario	**Rol integrador de la institución**	Tinto (2006), señala que el estudiante entra en la educación superior con un conjunto de características y *Background* personal, intenciones y expectativas, y su decisión de permanecer o salir de los estudios superiores está en función del nivel de integración académica, es decir, del grado de congruencia entre su desarrollo intelectual y el clima intelectual de la institución; y por la integración social que alcanza en la institución y que significa compatibilidad y buen entendimiento con la comunidad universitaria, especialmente con los profesores y compañeros. Por otra parte, los estudiantes se sienten muchas veces desplazados en relación con el ambiente y las dinámicas que ya existen en la institución, por lo cual, es fundamental que en la institución existan mecanismos y servicios responsables de su recepción y su buena adaptación.
	Relación con los docentes	En muchas IES, los profesores a cargo del primer año se dirigen a un estudiante ideal que está en su imaginario, pero que no coincide con la situación real; lo que remarca la brecha existente entre los perfiles del estudiante ideal y el estudiante real. • Algunas veces los estudiantes no logran establecer una interacción de calidad con profesores y orientadores. • También puede afectar el tener una alta tasa de profesor por estudiante, pues no sólo atenta contra la calidad de la educación, sino que le entrega una experiencia de aprendizaje poco. Es poco personalizada y al final del día, no puede motivar a los estudiantes. • A mayor cercanía con el docente, los estudiantes permanecen más motivados e interesados por continuar y concluir su carrera profesional.

Continuación Tabla 5. *Factores que afectan la adaptación a la universidad.*

Tipo de factor	Especificidad	Descripción
Entorno universitario	Rol facilitador del docente	• El rol del docente como facilitador también es clave en el proceso, dado que tiene que establecer criterios en la aplicación de estrategias que permitan el desarrollo integral del estudiante. • Se trata de dar la posibilidad al estudiante de ir construyendo su aprendizaje con la compañía de un docente-facilitador que es confiable y competente en su área.
	Actividades extracurriculares	• Las posibilidades de participar en actividades extracurriculares que ofrecen las instituciones de educación superior en verdaderos factores que facilitan la adaptación, pues a través de éstas, el estudiante fortalece sus habilidades sociales, desarrolla otros ámbitos de su personalidad y puede llegar a descubrir nuevos talentos. • Es importante la atracción que ejerza en el estudiante la vida universitaria, su integración e involucramiento en las actividades académicas, sociales e institucionales.
	Ambiente	• Los estudiantes pueden percibir el ambiente universitario como poco motivante no sólo en lo personal sino en general en lo académico. Puede generarse una desmotivación tanto interna como externa. En el caso de la primera, el estudiante puede enfrentar un sentimiento de desmotivación ya que su ambiente de aprendizaje "no provee una motivación innata". • En cuanto a la segunda, los estudiantes pueden llegar a sentir una falta de sentido de colaboración entre pares, con la ausencia de señales sociales y un alto temor a aislarse.

Fuente: elaboración a partir de Sarubbi y Castaldo (2013); Rembado, Ramírez, Viera, Ros y Wainmaier 2009); Palacios (2007); Cova et al (2007); Tinto (2006), Rodríguez, Fita y Torrado (2003), Marchesi (2000) y Muñoz (1999).

1.1.4 Lograr la adaptación

Al analizar los factores que afectan la adaptación de los estudiantes al contexto universitario desde los ámbitos personal, de preparación previa, familiar y del entorno universitario que se derivan de los distintos modelos y enfoques que estudian el abandono en la educación superior —tratados anteriormente—, es claro que estos en su proceso de conversión a estudiantes, transitan por diversas etapas que, según sean afectados, logran adaptarse o no, con las consecuencias que ello conlleva. De acuerdo con Coulon (1995), estas son tres:

- **Alineación.** Corresponde al momento en que el estudiante ingresa a una institución de educación superior que es totalmente nueva para él, que le ofrece un escenario muy

distinto al que conocía y en el que sabía conducirse, generando una ruptura con el mundo que conoce y que comienza a dejar atrás.

- **Tiempo de aprendizaje.** El estudiante comienza a relacionarse con el nuevo entorno, lo conoce y comienza a adaptarse progresivamente a la nueva situación, por lo que es capaz de asumirla.

- **Tiempo de afiliación.** En esta fase el estudiante comienza a afiliarse a la universidad, es capaz de interpretar sus reglas e incluso transgredirlas.

La afiliación a la universidad por parte del estudiante es lo que le permite interiorizar y seguir sus normas, sus dinámicas, sus códigos. En este sentido, Coulon (1995) señala que existen dos tipos de afiliación que operan, además, bajo los mismos principios. Por un lado, se encuentra la de tipo institucional, que como se planteó anteriormente, se relaciona con que el estudiante comprenda las reglas de la universidad, y se logra gracias a los esfuerzos de la institución por darlas a conocer. Por otro lado, la afiliación de tipo intelectual tiene que ver con la adquisición del vocabulario científico, la práctica de la lectura, de la escritura, etc., es decir, con el dominio de las reglas formales.

Así las cosas, el proceso de adaptación del estudiante al entorno universitario implica una afiliación tanto de tipo institucional como intelectual, pues a través de ellas, puede adquirir "soltura", develar los códigos secretos que transforman las consignas de la tarea universitaria en la información intelectual básica y ser competente, esto es, en palabras de Coulon (1995) "ser capaz de escuchar lo que no se ha dicho y ver lo que no ha sido señalado" (p. 25).

Por su parte Dubet (2005), al referirse a la experiencia de adaptación del estudiante a la educación superior, señala tres dimensiones fundamentales:

- **El proyecto del estudiante.** Que para el caso se relacionan directamente con la utilidad que éste confiere a sus estudios.

- **La integración.** Referida al lugar que él llega a ocupar dentro de la universidad.

- **La vocación.** Que es la que generara la motivación y el interés por los estudios.

De acuerdo con lo anterior, la adaptación del estudiante al contexto universitario implica un proceso de integración que ocurre en función de la estructura de la universidad y de sus propias características, lo que implica que, una institución con normas claras y conocidas favorece la adaptación en esta etapa de inicio del estudiante a su vida universitaria.

Adicionalmente, se reitera que el grupo de iguales se constituye en una herramienta fundamental a la hora de enfrentar el proceso de adaptación a la universidad. Estar integrado a uno de ellos facilita la transición (Ferreira, 2009), por cuanto -independientemente de la edad-, el grupo de iguales tiene influencia en las decisiones que se toman, en las opiniones que se forman, en

los gustos que se desarrollan, así como, en los caminos que se siguen. En este sentido, la relación que el estudiante crea con la institución y la forma en que se implica en sus dinámicas curriculares y extracurriculares, son decisivas para el establecimiento de relaciones y para su buena adaptación y para su éxito educativo.

Soares, Guisande, Diniz y Almeida (2006), plantean la necesidad de que las IES generen entornos que faciliten la adaptación de los estudiantes, en tal sentido, consideran que existen algunos aspectos con los que pueden contribuir para lograrlo:

- Una organización institucional estructurada y normativa que todos conozcan.
- Existencia de mecanismos claros para la de recepción y soporte de los estudiantes.
- Existencia de mecanismos de seguimiento educativo, vocacional y psicosocial del estudiantado.
- Trabajo conjunto entre los profesores y los estudiantes para la promoción del aprendizaje y el éxito académico.
- Existencia de esquemas de flexibilización de recorridos de formación, de aprendizaje y de formas de evaluación.

Algunos autores han señalado que las IES deberían estimular con regularidad, en el entorno universitario, acciones que conduzcan a cualquier tipo de participación asociativa por parte de los estudiantes, pues ello contribuye a que se creen más lazos entre personas de una comunidad, contribuyendo a una mayor implicación en la vida de la institución y potenciando el desarrollo de competencias transversales. En este sentido, Castell (2003, p.59) planteó que "las personas tienden a agruparse en organizaciones donde, a lo largo del tiempo, desarrollan un sentimiento de pertenencia y por las que se revelan y defienden intereses en común."

1.1.5 La adaptación de los estudiantes en el contexto de la educación virtual

Hasta ahora se han abordado de manera genérica los factores que afectan la adaptación de una persona a la educación superior desde los diferentes referentes teóricos y de investigación que se han planteado —sin que haya una alusión directa o específica—, en el contexto de la educación en modalidad presencial, que es el que ha primado en los diferentes estudios.

Tabla 6. *Tasa de deserción anual por nivel de formación y departamento año 2016.*

Departamento	Técnica Profesional	Tecnológica	TyT Agregado	Universitaria
Amazonas	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Antioquia	30,59%	17,10%	15,52%	9,69%
Arauca	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Atlántico	43,20%	20,54%	26,74%	9,11%
Bogotá	25,99%	19,78%	23,04%	9,37%
Bolívar	28,51%	15,61%	21,89%	9,46%
Boyacá	n.d.	27,27%	27,05%	7,05%
Caldas	25,72%	19,64%	13,52%	5,74%
Caquetá	n.d.	30,43%	30,43%	7,51%
Casanare	n.d.	n.d.	n.d.	14,57%
Cauca	8,11%	16,27%	14,51%	7,32%
Cesar	47,37%	15,28%	47,37%	11,73%
Chocó	n.d.	28,57%	28,57%	11,79%
Córdoba	n.d.	7,93%	7,93%	6,76%
Cundinamarca	35,71%	5,42%	5,13%	6,61%
Guainía	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Guaviare	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Huila	29,85%	15,09%	15,52%	8,63%
La Guajira	35,52%	7,87%	23,52%	9,87%

Continuación Tabla 6. *Tasa de deserción anual por nivel de formación y departamento año 2016.*

Departamento	Técnica Profesional	Tecnológica	TyT Agregado	Universitaria
Magdalena	29,03%	20,97%	25,29%	8,60%
Meta	n.d.	14,47%	14,47%	8,35%
Nariño	15,79%	9,55%	10,20%	7,02%
Norte de Santander	34,54%	16,89%	12,78%	8,97%
Putumayo	n.d.	20,48%	20,67%	14,98%
Quindío	23,88%	20,82%	22,27%	8,52%
Risaralda	16,27%	15,39%	15,67%	8,05%
San Andrés, Providencia y Santa Catalina	n.d.	n.d.	56,25%	n.d.
Santander	31,59%	22,34%	18,26%	9,01%
Sucre	9,76%	10,38%	11,94%	9,18%
Tolima	23,13%	19,21%	20,55%	9,29%
Valle del Cauca	18,25%	17,06%	17,13%	9,31%
Vaupés	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Vichada	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Total Nacional	**26,13%**	**16,70%**	**17,10%**	**9,03%**

Fuente: SPADIES (Fecha de corte, marzo de 2017)[6].

[6] N.d, no hay datos.

No obstante, la modalidad presencial no es la única alternativa para cursar estudios en educación superior, también lo es la modalidad virtual que, en Colombia, presenta una tendencia de crecimiento importante que cobra cada vez más fuerza. Según cifras del Ministerio de Educación Nacional —MEN—, en el país durante el 2010 había 12.000 estudiantes en esta modalidad, en el 2015 la cifra ascendió a 65.000, y en el 2019 —al 13 de septiembre—, se contaba con 427.326 estudiantes en modalidad a distancia tradicional y 164.295 en modalidad virtual (SNIES, 2019, septiembre).

Las cifras generales de abandono son preocupantes, no sólo a nivel universitario sino también en lo que se refiere a los niveles de formación técnica y tecnológica —Tabla 7—.

Tabla 7. *Datos de abandono estudiantil por nivel de formación, año 2016.*

Nivel de Formación	Periodo	Cohorte
Técnica	26,1%	52,29%
Tecnológica	16,7%	53,52%
Técnico y Tecnológico (TyT) Agregado	17,1%	53,20%
Universitaria	9,0%	45,09%

Fuente: SPADIES (Fecha de corte, marzo de 2017).

Los esfuerzos por consolidar las cifras de abandono en el contexto de la educación superior virtual son grandes, pero aún se mantienen algo desarticulados y con pocos niveles de actualización, aunque existe evidencia del interés que ha cobrado la modalidad, así como su tendencia de crecimiento. Por ejemplo, durante el periodo 2000-2012, en Colombia se inscribieron 38.136 estudiantes en esta modalidad, pero pese a la cantidad de inscritos, las tasas de deserción son elevadas. De acuerdo con el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior, en "2013 hubo un total de 48.850 estudiantes que abandonaron los programas de educación a distancia, lo que representa 38,2% de deserción y, por consiguiente, un índice de retención de 61,8%" (SPADIES, 2016). Estas cifras apuntan la necesidad de realizar estudios que determinen los factores que conducen a los estudiantes a tomar la decisión de desertar, pues los mismos se han centrado en los modelos de distancia tradicional más en la modalidad virtual propiamente dicha.

Bajo este marco, cobra relevancia analizar desde la perspectiva de la adaptación, cuáles son los factores específicos que dificultan o favorecen la adaptación de los estudiantes de la modalidad virtual a la educación superior, lo que se justifica por la naturaleza misma de la modalidad, por la mediación tecnológica que la soporta, por los nuevos roles que cobran los estudiantes y docentes, por las condiciones de interacción y el nuevo tipo de relacionamiento entre los estudiantes, entre los estudiantes y el docente, entre los estudiantes y el conocimiento y entre los estudiantes y la IES,

entre otros; y que enfrenta a los nuevos universitarios a una experiencia desconocida de la cual, en la mayoría de los casos, no tiene referente alguno, Adicionalmente, también es relevante este análisis, por las cifras de abandono que se registran en dicha modalidad.

Un estudiante que ingresa a una IES en modalidad presencial tiene algunos referentes de cómo funciona la misma, aun cuando enfrente el desconocimiento de la dinámica de la educación superior. Un estudiante que ingresa a la modalidad virtual no sólo debe enfrentar la novedad de la educación superior, sino que, además, no sabe en qué consiste ser un estudiante virtual, qué hay que hacer, qué comporta, cómo puede desempeñarse óptimamente, pues no sólo no ha recibido formación al respecto, sino que, en general, no tiene referentes al respecto.

Así las cosas, en el caso de los estudiantes que ingresan a la educación superior virtual, no sólo se deben enfrentar los factores generales que afectan su adaptación a ésta, sino con aquellos que están relacionados con el propio estudiante —Tabla 8—, con el docente —Tabla 9—, y con la institución —Tabla 10—, sino aquellos que, desde las características de la modalidad, también lo hacen.

Tabla 8. *Factores relacionados con el propio estudiante y que dificultan su adaptación a la educación superior virtual.*

Los estudiantes	
En relación con el tiempo	No logran una adecuada disposición del tiempo para cumplir con sus compromisos académicos y familiares, lo que les genera no sólo atraso académico, sino estrés, desmotivación y frustración.
En relación con las expectativas	Subestiman las exigencias de la modalidad virtual y no consideran que esta requiere tanto esfuerzo como el aprendizaje presencial.
En relación con la carga académica	Asumen una carga académica que no corresponde con sus posibilidades reales de ocuparse de ella, especialmente, si se considera su perfil de estudiante trabajador y el poco tiempo que dispone para el estudio.
En relación con las estrategias de aprendizaje en línea	No son conscientes que las estrategias de aprendizaje presencial no son suficientes para la formación virtual y que, en este sentido, requieren contar con estrategias y destrezas adecuadas a la formación en línea.
En relación con el trabajo colaborativo	No reconocen la necesidad de apoyarse en actividades colaborativas que les permita, no sólo disponer de apoyo en lo académico, sino también, en lo emocional.
En relación con los canales de ayuda	No saben dónde o cómo pedir ayuda sea en materia administrativa, académica o personal. Este desconocimiento puede derivar en no poder resolver problemas a tiempo.
En relación con el costo	No consideran los gastos añadidos a la propia matrícula e inherentes al desarrollo de la formación y que están representados, por ejemplo, en gastos derivados de mantener el equipo informático necesario, gastos de conexión, los dedicados a material complementario o incluso, los derivados de desplazamientos adicionales para encuentros o exámenes presenciales.

Fuente: elaboración propia a partir de Borges (2005), Prendergast (2003), Tresman (2002), Conrad (2002), Badia y Mominó (2001).

Con respecto a los factores que se identifican como que provienen del propio estudiante y que pueden afectar su proceso de adaptación a la educación superior virtual —Tabla 8—, es relevante señalar que sobre una gran mayoría de ellos se puede trabajar, claro está, desde la voluntad y disposición del estudiante, pero es posible entrenarse en procesos de autorregulación que permitan que se tenga control efectivo sobre los mismos. En este sentido, vale la pena no menospreciar el valor del desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y la capacidad de autorregulación en los estudiantes, particularmente de la modalidad virtual.

Tabla 9. *Factores relacionados con el docente que dificultan la adaptación del estudiante a la educación superior virtual.*

El docente	
En relación con su experiencia personal como estudiante en línea	El docente debe ser consciente de las acciones o carencias en las que él mismo puede incurrir, por desconocimiento de la modalidad o por su propio nivel de desempeño. A pesar de sus funciones facilitadoras y de guía, con el acierto o desacierto de sus acciones pueden influir de manera determinante en la motivación o en la frustración de sus estudiantes.
	Cuando no se ha experimentado en carne propia lo que es, e implica la educación virtual, es difícil crear el ambiente adecuado y tener la comprensión necesaria para ayudar a los estudiantes a adaptarse de forma adecuada a la modalidad.
En relación con la atención al estudiante	No dar respuesta o dar respuesta tardía. Un estudiante que no recibe indicaciones, o respuesta, o clarificación, considera que no tiene el apoyo de su formador.
	Tener una presencia esporádica o nula en el aula. Atender al estudiante va más allá de solo resolver sus inquietudes.
En relación con las orientaciones e instrucciones	Además del esfuerzo que conlleva estudiar, conectarse y participar en el aula, para el estudiante en línea el hecho de encontrar ambigüedad o falta de indicaciones o de no saber a ciencia cierta qué pasos hay que seguir en el desarrollo de las diferentes actividades es desalentador.
En relación con el nivel de flexibilidad	Todo estudiante en línea, por muy exitoso que sea, necesita en algún momento una cierta flexibilidad por parte de su profesor o profesora. La excesiva rigidez en plazos y fechas puede convertirse en una gran dificultad para él.
En relación con la percepción de la cercanía del docente	Un docente distante y que propicia que los estudiantes eviten formular sus inquietudes y que no tengan la suficiente confianza para exponer sus necesidades, afecta su motivación y seguridad.
En relación con la carga de trabajo	No tener claros los límites de la carga de trabajo en cualquier proceso de formación es complejo, pero en la educación virtual este tema se torna crítico, especialmente por las limitaciones de tiempo de los estudiantes y por su incapacidad, en la mayoría de los casos, para organizar adecuadamente el trabajo.
En relación con el fomento de la interacción y la colaboración	Si el docente no tiene en cuenta la marcada influencia de la interacción y la colaboración en el aprendizaje del estudiante, estará reforzando su individualidad y aislamiento, lo que no sólo dificulta su adaptación, sino que lo podrían llevar al abandono.

Fuente: elaboración propia a partir de Borges (2005), Prendergast (2003), Tresman (2002), Conrad (2002), Badia y Mominó (2001).

Ahora bien, en cuanto a los factores que afectan la adaptación de los estudiantes a la educación superior virtual que se centran en el docente, es necesario reconocer que se requiere, primero, de la vocación del docente por la modalidad, credibilidad en ella y disposición a aprender experiencialmente lo que ella es e implica, desde la perspectiva del estudiante y desde su propio quehacer como docente, considerando nuevos alcances, nuevas estrategias y otras lógicas. Segundo, que las IES tomen conciencia de la necesidad de proyectar procesos de capacitación de sus docentes en la modalidad, con métodos y estrategias propios de ella y en forma permanente, reconociendo que no todo docente se adapta adecuadamente a la modalidad virtual, igual que ocurre con los estudiantes.

Corresponde a la IES disponer, en general, de un entorno adecuado para que los estudiantes tanto presenciales como virtuales que llegan por primera vez a la educación superior, puedan adaptarse de la mejor forma y en el menor tiempo posible a lo que ésta es e implica. Este proceso es más urgente e incluso complejo, en el contexto de la educación virtual, por lo que se espera una mayor intervención institucional para lograr que, efectivamente, los estudiantes que llegan se queden y lo hagan de la forma más apropiada. En este sentido, en la Tabla 10, se presentan algunos de los factores que pueden dificultar la adaptación del estudiante virtual a la educación superior, desde la perspectiva institucional.

Tabla 10. *Factores relacionados con la institución que dificultan la adaptación del estudiante a la educación superior virtual.*

La institución	
En relación con una ayuda técnica	Es claro que las dificultades técnicas se convierten en un elemento clave en la frustración y la desmotivación del estudiante en línea, y en muchas ocasiones, se constituye en un obstáculo insalvable. Dejar este aspecto al azar o sin el apoyo adecuado, afecta la posibilidad de una adaptación adecuada del estudiante a la modalidad.
En relación con formación preliminar	El desconocimiento o la falta de estrategias y destrezas en relación con el aprendizaje y la comunicación en línea probablemente es una de las principales dificultades que enfrenta un estudiante virtual.
En relación con las expectativas del estudiante	Algunas veces ocurre que no sólo el estudiante puede tener expectativas irreales, sino que la institución, puede estar aceptando o fomentando expectativas poco realistas, no sólo en lo que respecta a la vida universitaria y en general a las actividades extracurriculares, sino a la carga de trabajo que el estudiante puede asumir.
En relación con la organización y disponibilidad de los cursos	Algunas veces el estudiante está dispuesto y atento al inicio de sus cursos, pero no los encuentra disponibles. Esto no sólo genera desconcierto y desmotivación sino una perspectiva de incumplimiento y poca planificación.
En relación con la orientación y apoyo al estudiante	Algunas instituciones dan por sentado que el estudiante virtual se adaptará bien, no sólo a la institución sino a la modalidad, lo que genera mucha confusión en los estudiantes que no saben cómo comportarse bajo la dinámica de la virtualidad.
En relación con la carga de trabajo	No brindar información puntual y oportuna sobre las normas y reglas que rigen al estudiante dentro de la institución; así como de las implicaciones de tomar diversos cursos y de las transacciones, que debe cumplir durante su proceso de formación, lo sobrecargan, confunden y pueden llevarlo al incumplimiento y el abandono.

Continuación Tabla 10. *Factores relacionados con la institución que dificultan la adaptación del estudiante a la educación superior virtual.*

La institución	
En relación con la situación del estudiante	La institución algunas veces deja de lado el conocimiento de quién es el estudiante virtual que ha llegado; así como del contexto en que éste se encuentra inmerso, y no lo considera dentro de sus procesos y dinámicas internas.
En relación con los trámites administrativos y académicos	Se plantean trámites académicos y administrativos que no corresponden a la naturaleza de la educación virtual y que no favorecen la comprensión de los mismos por parte del estudiante y por supuesto, tampoco le facilitan el proceso de adaptación.

Fuente: elaboración propia a partir de Borges (2005), Prendergast (2003), Tresman (2002), Conrad (2002), Badia y Mominó (2001).

De acuerdo con los planteamientos de la tabla 10, pareciera que las IES olvidan que, si ofrecen programas de educación virtual, es necesario ser consistentes con la naturaleza de la modalidad y con las particularidades del perfil de los estudiantes que optan por esta opción de formación, que está lejos de ser el mismo de los estudiantes presenciales quienes, adicionalmente, tienen en su gran mayoría limitaciones de tiempo que los obliga a encontrar alternativas de formación flexibles, que como la educación virtual, les permita, no sólo hacer uso flexible del tiempo, sino estudiar desde donde residen y en los momentos en que pueden hacerlo. De acuerdo con esto, en la tabla 11 se ilustran algunos de los ámbitos en que las IES deberían intervenir para facilitar la adaptación de los estudiantes virtuales.

Tabla 11. *Factores en los que debe intervenir la institución para facilitar la adaptación del estudiante a la educación superior virtual*

Con respecto a los estudiantes	
El estudiante pasa a ser el centro de la formación, con destrezas y actitudes de comunicación autónomas.	
En relación con el tiempo	Por lo general, el estudiante no ha tenido ninguna experiencia previa en la modalidad virtual por lo que necesita ayuda para poder generar un proceso de organización y autorregulación que le permita poder disponer del tiempo requerido para los asuntos académicos. La IES está llamada a buscar estrategias que le permitan al estudiante lograr esto, bien sea a través de capacitaciones o asesorías específicas en el tema.
En relación con las expectativas y la carga de trabajo	El desempeño en la educación virtual implica, de parte del estudiante, saber manejarse en el entorno virtual, saber dónde está lo que uno necesita y cómo conseguirlo, leer y escribir mensajes, estudiar el material de aprendizaje, rendir actividades y ejercicios, y superar pruebas de evaluación. Sólo cuando domine estos aspectos, estará preparado para asumir cargas de trabajo adicionales sin poner en riesgo su buen desempeño académico. En este sentido, la IES necesitan generar estrategias que orienten al estudiante sobre estos aspectos, alcanzable a través de consejerías, mentorías u otros apoyos.

Continuación Tabla 11. *Factores en los que debe intervenir la institución para facilitar la adaptación del estudiante a la educación superior virtual.*

Con respecto a los estudiantes	
El estudiante pasa a ser el centro de la formación, con destrezas y actitudes de comunicación autónomas.	
En relación con las estrategias de aprendizaje en línea	La institución debe facilitar a los estudiantes una competencia informacional media y familiarizarlos con las herramientas tecnológicas con las que tendrán que interactuar durante su proceso de formación. Lo anterior con el fin de que puedan adaptarse de mejor forma al aprendizaje mediado.
En relación con el trabajo colaborativo	Si bien el propio estudiante debe implicarse y participar activamente en su proceso formativo, en vez de aislarse o distanciarse, le corresponde a la IES propiciar actividades académicas y extracurriculares que favorezcan tanto la socialización del estudiante como su interacción permanente con otros estudiantes, de forma que pueda hacer parte de uno o más grupos que le ayuden a afiliarse e integrarse a ésta.
En relación con los canales de ayuda	La institución debe asegurarse que los estudiantes que llegan a ésta conocen desde el principio qué canales de ayuda tienen a su alcance, dónde se encuentran y cómo han de utilizarlos.
En relación con el costo	La IES debe asegurar una adecuada divulgación de los programas académicos a fin de que los aspirantes y futuros estudiantes conozcan los requerimientos completos de su proceso formativo virtual y de los costos adicionales al pago de matrícula en los que podría llegar a incurrir.
Con respecto al docente	
El docente es un guía y un facilitador del aprendizaje y del conocimiento, en vez de un elemento central en la transmisión del saber.	
En relación con su experiencia personal como estudiante en línea	La IES debe asegurarse de que el personal docente asignado a la atención de estudiantes de la modalidad virtual conoce su metodología, no desde la teoría o el discurso, sino desde la vivencia misma, con el fin de garantizar su apropiada comprensión.
En relación con la atención al estudiante	La institución debe disponer de lineamientos claros frente a la atención que los docentes deben entregar a los estudiantes virtuales garantizando que ellos tomen conciencia de la necesidad de una respuesta rápida y adecuada. Ésta es la que mantiene al estudiante motivado y consciente de que dispone de un canal abierto con su formador, lo que le genera seguridad.
En relación con las orientaciones e instrucciones	Se deben establecer, desde las IES, los parámetros necesarios para que, desde el primer momento, el estudiante virtual conozca todo lo relacionado con su curso, esto es, contenidos, actividades, procedimientos a seguir, entregas, evaluaciones, etc.
En relación con el nivel de flexibilidad	La naturaleza y características de la educación virtual hacen que, desde el diseño de los cursos, exista una cierta rigurosidad en el cumplimiento. Sin embargo, el docente, dentro de los lineamientos institucionales y desde su propio criterio, debe flexibilizar el proceso de forma tal que se brinden algunas facilidades al estudiante cuando ha enfrentado situaciones que lo han llevado a incumplir. Lo anterior con el fin de evitar el abandono de éste, causado por las diferentes situaciones de estrés que puede llegar a enfrentar.

Continuación Tabla 11. *Factores en los que debe intervenir la institución para facilitar la adaptación del estudiante a la educación superior virtual.*

Con respecto al docente	
El docente es un guía y un facilitador del aprendizaje y del conocimiento, en vez de un elemento central en la transmisión del saber.	
En relación con la percepción de la cercanía del docente	La empatía es fundamental para genera confianza desde el estudiante hacia sus docentes, el proceso de formación y las IES mismas. Así, es indispensable que el docente genere vínculos con sus estudiantes, fomentando que el estudiante virtual se sienta cómodo a la hora de realizar preguntas, y comunicar sus problemas y necesidades.
En relación con la carga de trabajo	Se requieren lineamientos claros de las IES para que los docentes en línea regulen el flujo de trabajo, de tal forma que los estudiantes dispongan de suficientes actividades que los mantengan interesados y conectados sin que ello represente una sobrecarga de trabajo.
En relación con el fomento de la interacción y la colaboración	Se debe garantizar el componente social implícito en el aprendizaje para fortalecer el trabajo cooperativo y colaborativo de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

La principal desventaja del estudiante nuevo en la educación superior virtual es que desconoce la metodología, roles, mediaciones e interacciones, por lo que debe invertir tiempo en paralelo de las actividades académicas a conocerlos. En muchas ocasiones genera sobrecarga, estrés, desmotivación y una sensación de no ser capaz con la modalidad.

Por su parte, muchas IES, dan por hecho que el estudiante nuevo cuenta con las habilidades para relacionarse con la modalidad virtual y que, además, es su responsabilidad encontrar los mecanismos para familiarizarse con su naturaleza y estrategias. Por lo general esta situación también se ve agravada por el desconocimiento, de parte del docente, de las implicaciones de la modalidad y de su propia dinámica, limitándose a trasladar al contexto del aprendizaje mediado por tecnologías prácticas adecuadas para entornos de aprendizaje presencial.

Así, si ya es difícil romper con los modelos propios de la educación media y enfrentar los propios retos de la educación superior, en el contexto de la educación virtual se suman los derivados de una modalidad que opera desde paradigmas diferentes y que centra todo su proceso en el estudiante más que en el docente, lo que tiene implicaciones profundas en el rol general de los agentes que intervienen en el proceso formativo, y de manera especial, en el quehacer del estudiante quien debe guiarse desde su autonomía, capacidad de autorregulación y máximo conocimiento de sus procesos cognitivos.

Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de que las IES pongan especial atención en los procesos de orientación de los estudiantes nuevos que ingresan a la modalidad virtual, en el contexto de la educación superior, con miras a dotarlos de las herramientas necesarias para que encuentren las estrategias que les permitan no sólo comprender la dinámica de la modalidad, sino generar las

acciones necesarias para pedir ayuda cuando lo requieran y para relacionarse de forma adecuada con las diferentes mediaciones implicadas en la naturaleza de la virtualidad y, en particular, de este tipo de formación.

Es claro entonces que se requiere, de parte de las IES, acciones planificadas conducentes a favorecer la adaptación de los estudiantes virtuales, tanto en el Ambiente Virtual de Aprendiza —AVA— como en lo que en el contexto de la educación virtual debe ser, en general, la vida universitaria.

1.2 Reflexiones finales

En general, las IES han enfrentado dificultades en el proceso de adaptación de los estudiantes al ámbito de la educación superior, en el que intervienen factores personales, familiares, sociales e institucionales muy variados. Esta realidad cobra especial relevancia en el contexto de la educación superior virtual, dado que los estudiantes no sólo tienen que adaptarse a un entorno de formación con reglas y dinámicas diferentes, propio de la vida universitaria. Adicional a esto deben: apropiar nuevas metodologías para relacionarse con los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de interacción con los demás estudiantes, con los docentes y en general, con los diferentes estamentos de la institución; desarrollar competencias para el manejo de las herramientas que median el proceso formativo; replantear sus hábitos de estudio en pro de un ejercicio de mayor autonomía y autorregulación que les permitan avanzar al ritmo que se requiere; fortalecer las competencias emocionales, de forma tal que puedan mantener la motivación superar la frustración por sí mismos, empatizar en relaciones mediadas por tecnología, entre otros aspectos, no menos importantes.

Así las cosas, no puede pensarse que el proceso de adaptación de los estudiantes a la modalidad virtual es espontáneo o que requiere solo de su voluntad. Por el contrario, se necesita de un andamiaje institucional que no sólo guíe al estudiante en el conocimiento de la metodología propia de la virtualidad, sino que le brinde el soporte académico, técnico y emocional que requiere para sortear con éxito la apropiación de una nueva realidad educativa centrada en él, en su autonomía, en su capacidad de autorregulación y en su disposición y voluntad para aprender.

Referencias

Abarca, A., y Sánchez, M. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación, 5*, pp. 1-22. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca.

Álvarez, M., Figuera, P., y Torrado, P. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*(1), pp. 15-27. Madrid, España: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230787003.pdf

Aiosenson, G., Valenzuela, V., Romina, B., y Legaspi, K. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de Investigaciones, 17*, 2010, pp. 109-119. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946070.pdf

Arco, J., López, S., Heilborn, V. y Fernández, F. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: eficacia del modelo "La Cartuja". *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*(3), 589-608.

Ambroggio, G. (2000). El Primer Año en la Universidad y la Permanencia en la Carrera. *Cuadernos de Educación.*

Almeida, L., Ferreira, J. y Soares, A. (1999). *Questionário de vivências académicas (QVA e QVAr).* Minho: Universidade do Minho y Universidade de Coimbra.

Badia, A. y Mominó, J. (2001). ¿La interacción es la clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales instruccionales? En: Barberá, E. (coord.) (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Horsori.

Bean, J. (1980). Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *American Educational Research Journal, 22*, 35-64.

Béjar, G. (1993). La elección de carrera y la configuración de la personalidad según Holland. *Revista Educación y Ciencia.* Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/64/pdf

Bosque, E. y Aragón, L. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la ciudad de México. Enseñanza e Investigación en Psicología, 17(2) pp. 263-282. Xalapa México: Consejo Nacional para la *Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.* Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/292/29224159002.pdf

Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*, 7. Recuperado de DOI: http://dx.doi.org/10.7238/d.voi7.536

Bourdieu, P. (2002). (Traducción de Joaquín Jordé). Ciencia de la ciencia y reflexividad. Curso del College de France 2000-2001. Barcelona: Anagrama. Recuperado de http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2003.-El-oficio-de-cient%C3%ADfico.-Ciencia-de-la-ciencia-y-reflexividad.-Barcelona.-Anagrama.pdf

Bourdieu P. y Passeron, J. (2003). Capital cultural, escuela y espacio social, p. 65-73. México: Siglo XXI.

Boylan, S. y Turner, K. (2017). Developing Organizational Adaptability for Complex Environment. *Journal of Leadership Education, 6*(2), 183-198.

Bravo, A.; González, D. y Maytorena, M. (2009). Motivación de logro en situaciones de éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios. Veracruz, México: Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0762-F.pdf

Bronfebrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Buentello, C., y Valenzuela, N. (2013). Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional. Estrategias y condiciones para el desarrollo del estudiante. Trabajo presentado en el XVI Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas, Mazatlán, Sinaloa, México. Recuperado de: http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/04/Ponencia%2069-UACoah-Piedras%20Negras.pdf

Burr, V. (1995). *An introduction to Social Constructionism.* New York: Routledge.

Caballero, C., Hederich, C. y Palacio, J. (2009). E*l burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición.* Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

Casillas, M., Chain, R., y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 7-29.

Castells, M. (2003). *O poder da identidade.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, B. y Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad Hoy, 11*, pp. 35-72. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/902/90201103.pdf

Chickering, A. y Reisser, L. (1993). Education and identity (2.a ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Conrad D. (2002). Engagement, Excitement, Anxiety, and Fear: Learners' Experiences of Starting an Online Course. *The American Journal of Distance Education, 16*(4), 205-226.

Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós Educador.

Cova, F., Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernández, M. y Rodríguez, C. (2007). Problemas de salud mental en estudiantes de la universidad de Concepción. Terapia *psicológica, 25*, 105-112.

Crobu, R. (s. f). Resistencia al cambio ¿Son la capacidad de adaptación y la flexibilidad las competencias más eficaces? En: *Dirección humana.* Recuperado de http://www.direccionhumana.es/noticias/index.php/actualidad/colaboradores/135-re-sistencia-al-cambio-ison-la-capaci-dad-de-adaptacion-y-la-flexibilidad-las-com-petencias-mas-eficaces-.html.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. *Revista de investigación educativa, 1,* 1-78. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf

Engstrom, C., y Tinto, V. (2008). Access Without Support is not Opportunity. *Change,* 46- 50. Recuperado de https://www.insidehighered.com/views/2008/06/09/access-without-support-not-opportunity

Ethington, C. (1990). A Psychological model of student persistence. *Research in higher education, 31,* 279-293.

Estupiñan R. (2017). Problemas psicosociales en estudiantes universitarios. Rev. Salud, Historia y Sanidad [Online], 12(1), 185-198 (enero-abril). Recuperado de http://agenf.org/ojs/index.php/shs/article/view/178

Extremera, N. y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. R*evista Electrónica de Investigación Educativa REDIE, 6*(2), p. 17. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html.

Ezcurra, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria.* Universidad de San Pablo. Recuperado de http://200.144.189.75/prg/site/images/stories/arquivos/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf

Ferreira, I. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior: Factores familiares y sociodemográficos.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Fishbein, M y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research.* Publisher Reading, Massachussets: Addison-Wesley.

Fonseca, G y García, F. (2016). Permanencia y abandono en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior, 45*(3), 179, julio-septiembre, p. 25-39. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/604/60447470003.pdf

Gartner, M. y Gallego, C. (2013). ¿Es la permanencia estudiantil un asunto de calidad educativa? Trabajo presentado en la III Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior, Estado de México, México. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_3/ponencia_completa_45.pdf

Giraldo, A., Clerici, R., y Meggiolaro, S. (2015). The determinants of academic outcomes in a competing risks approach: evidence from Italy. *Studies in Higher Education, 40*, 1535-1549.

González, M. (2010). Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios. Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE2870_Gonzalez.pdf

Holland, J. (1985). Making *vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2.a ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación, 49*(8). Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/1984

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. República de Chile: Consejo Superior de Educación. Santiago. Recuperado de www.cse.cl/Asp/WEB_CSEpublic_pdf.asp

Hollan, J. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ibáñez, B. C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 20*, 99-112.

Kirton, M. (2000). Transitional Factors Influencing the Academic Persistence of First Semester Undergraduate Freshmen. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences, 61*(2-A), 522.

Ley 30 de 1992. *Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en Colombia.* [Documento en Internet] Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En: *Revista Iberoamericana de Educación, 23*, 1-22.

Martínez, G. (2011). Auto-motivación y rendimiento académico en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo.* La Laguna: EUMED.

Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2010) Sistema Nacional de Información de la Educación Superior —SNIES—. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/snies/

Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2019). *Sistema de Prevención de la Deserción en la Educación Superior.* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Informacion-Institucional/254648:Que-es-el-SPADIES

Muñoz, F.J. (1999). El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

Murcia N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6*(2), p. 821-852.

Nadler, D., y Tushman, M. (1980). A Model for Diagnosing Organizational Behavior. *Organizational Dynamics, 9*(2), 35-40.

Orozco, L. (2010). Sena, es el momento de retomar su rumbo. En Revista digital: *Razón Pública.* Recuperado de http://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/1533- sena-es-el-momento-de-retomar-su-rumbo.html

Palacios J, (2007). Después de la adopción: necesidades y niveles de apoyo. *Anuario de Psicología, 38*(2), 181-198. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017404002

Papalia, D., Duskin, F. y Martorel, G. (2004). *El desarrollo humano.* México: McGraw Hill, Education. [Libro en Internet] Recuperado de https://www.academia.edu/20423118/Desarrollo-humano-Papalia-12a

Paramo, G. y Maya, C. (2012). Deserción estudiantil universitaria Conceptualización. University student dropout: Conceptualization. *Revista Universidad EAFIT, 35*(114), 65-78. Recuperado de http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075

Pascarella, E., y Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E., y Terenzini, P. (2005). How the College Affects the Students. *A third decade of research, 2*. San Francisco: Jossey-Bass.

Petrides, K., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. P*ersonality and individual differences, 36*(2), p. 277-293.

Prendergast, G. (2003). *Keeping online student dropout numbers low.* Recuperado de http://www.globaled.com/articles/GerardPrendergast2003.pdf

Pelegrina, S., García, M., Casanova, P. (2002). Parenting styles and adolescents' academic perfomance. En: Infancia y aprendizaje. *Revista electrónica USAL,* 25(2), 147-168.

Ramírez, M., Herrera, F., y Herera, I. (2003). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación, 33*(2), 1-17. Recuperado de https://doi.org/10.35362/rie3322994

Real Academia Española (2019). Diccionario de la Lengua Española. Edición Tricentenario. Edición digital. Disponible en https://www.rae.es/

Reed, B. (2012). Leader Development, Learning Agility and the Army Profession. *The Land Warfare Papers, 92*, 1-17. Recuperado de https://www.ausa.org/sites/default/files/LWP-92-LeaderDevelopment-Learning-Agility-and-the-Army-Profession.pdf

Rembado, F.; Ramírez, S.; Viera, L.; Ros, M. y Wainmaier, C. (2009). Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico-tecnológicas: las visiones de los estudiantes. *Perfiles educativos, 31*(124). 8-21.

Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2002). El rendimiento académico en la transición secundaria - universidad. *Revista de Educación,* 391-414.

Rodríguez, J; Hernández, J; Mecalco, M; Peralta, G; Ubaldo, K y Pérez G. (2005). La Deserción Escolar en la UAM-I. Universidad Autónoma. Informe final, investigación interna de la Metropolitana-Unidad Iztapalapa, pp. 1-110. Recuperado de http://csh.izt.uam.mx/licenciaturas/psicologia_social/comision/desercion.pdf

Romagnoli, C. y Cortese, I. (2015). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?* Recuperado de: http://valoras.uc.cl/images/centrorecursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influyeen-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf

Santos, S. (2000). A responsabilidade da Universidade na formação de agentes para o desenvolvimento. In Albertino Gonçalves, Leandro S. Almeida, Rosa Vasconcelos y Susana Caires [eds.], *Da Universidade para o mundo do Trabalho: desafios para um diálogo* (pp. 13-39). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Sarubbi, E., y Castaldo, R. (2013). V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de https://www.aacademica.org/000-054/466.pdf

Schimitt, R. y Dos Santos, B. (2016). *Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis.* Congresos CLABES. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/890

Schutte, N., Malouff, J., Hall, L. Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences, 25* (2). p. 167-177.

Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 102-114.

Silva, M., y Rodríguez, A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad. México D.F: ANUIES.

Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, M. A., y Almeida, L. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Inter change,1*, 64-85. Recuperado de https://link.springer.com/article/10.1007/BF02214313

Suárez y Díaz (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Rev. Salud Pública, 17(*2), p. 300-313, 2015. ISSN electrónico 2539-3596. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/52891/62033

Tavares, D. (2008). *O superior ofício de ser aluno: Manual de sobrevivência do caloiro.* Porto: Edições Sílabo.

Tillson, J., Freeman, W., Burns, W., Michel, J., LeCuyer, J., Scales, R. y Worley, R. (2005). Learning to Adapt to Asymmetric Threats. Instituto para el Análisis de Defensa: Alexandria, EE. UU. Recuperado de www.dtic.mil/get-tr-doc/pdf?AD=ada442427

Tinto, V. (2006). Promoting Student Retention and Success: Lessons Learned. Higher Education Academy Conference on Innovations in Student Success. London.

Tinto, V., y Cuellen, J. (1973). Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research. Nueva York: ERIC. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf

Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento.* México: UNAM.

Tortajada, J. F. (2003). ¿Hay relación entre la inteligencia, la adaptabilidad escolar y familiar y las calificaciones obtenidas? En: III Congreso Internacional Virtual de Educación. Realizado el 1-11 abril del 2003. 11. Recuperado de: http://www.cibereduca.com.

Torres, L. E., y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento Académico y Contexto Familiar en Estudiantes Universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 255- 270.

Tresman, S. (2002). Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study from the Open University UK. *International Review of Research in Open and Distance Learning.* Recuperado de http://www.irrodl.org/content/v3.1/tresman_rn.html

Velázquez, Y., y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior 46*(184) p. 117-138. Recuperada de http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n184/0185-2760-resu-46-184-117.pdf

Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization. A Conceptual approach. *Higher Education: Handbook of Theory and Research, 5*. New York: Agathon Press

Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa* (6.a ed.), p152-160. México: Prentice Hall.

Yanque, E. (2000). Un enfoque actual de la adaptación del niño al centro infantil. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar- CELEP. Recuperado de http://www.oei.org.co/celep/celep9.htm.

Capítulo

2

UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL DE LA AUTONOMÍA: UN RETO QUE SE DILUYE EN MEDIO DE LA HETERONOMÍA

Francisco Chica Cañas[1]

[1] Docente e investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, docente de cátedra de la Universidad EAN; Estudios en Alta Investigación Posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás de Colombia; doctor en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas de la Universidad de Granada de España; magíster en Educación Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás; magíster en Docencia Universitaria de la Universidad de la Salle de Colombia; especialista en Gerencia de Instituciones Educativas. Universidad Santo Tomás, especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia UNAD, Licenciado en Educación y Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Contacto: alonsochicac@gmail.com; franciscochica@usantotomas.edu.co

Introducción

La educación actual enfatiza en el papel de la autonomía, aunque, lo que se percibe en la realidad es heteronomía o dependencia hacia el sistema educativo. Esto significa que los estudiantes se mantienen en una zona de comodidad en la que no toman decisiones, perdiendo la creatividad, la imaginación, la capacidad de admiración y de plantear hipótesis. Por este motivo, la autonomía se tiene que cultivar en la universidad, en un plano afectivo, racional, cultural y académico. Entonces, la autorregulación es clave para examinarse en el estudio y desarrollar capacidades para admirar el mundo y participar de los retos de la vida; para cultivar la humanidad y la sensibilidad hacia el otro.

Por otra parte, las concepciones del aprendizaje autónomo (Aebli, 1998; Freire, 2009; Insuasty, 1999; Rué, 2009; Kant, 2007) están enfocadas en la necesidad de aprender, por sí mismos, de las experiencias, al tener un contacto con las ideas y el mundo; en este sentido, surge una relación ética entre el docente y el estudiante que favorece la adquisición del buen juicio en la vida cotidiana, gracias al aprender a interactuar con otros y con las cosas, para desarrollar habilidades de pensamiento y aprendizaje cooperativo, y así, trabajar de forma independiente y obrar de acuerdo con una ley moral y práctica. . En este sentido, la autonomía está orientada hacia la vida para resolver problemas por cuenta propia en la formación del espíritu científico, con el diálogo como la clave de entendimiento con el otro, con las habilidades sociales y comunicativas como herramientas para la regulación emocional y cognitiva, todo esto en la búsqueda de poder gobernarse por las propias leyes.

Del mismo modo, el aprendizaje autónomo (Aebli, 2000; Bunge, 1996; Damasio, 2010; Kamii, 1998; Gardner, 2008; Llinás, 2002; Pozo, 2008), se relaciona con un aprendizaje constructivista en la medida que el estudiante resuelve los problemas y modifica la estructura cognitiva para un desarrollo intelectual, moral y científico, con el fin de que emerjan nuevos conceptos y teorías a partir de los conocimientos previos.

Por consiguiente, el dominio del método científico es fundamental para validar las hipótesis en forma experiencias; la inteligencia disciplinada que impulsa a la creatividad y la inventiva, en la medida que piensa como un científico; la inteligencia creativa promueve la imaginación y un pensamiento especulativo para pensar en nuevos problemas de vida, de la ciencia y la técnica; la inteligencia de síntesis contribuye a comparar teorías y conceptos; la autorregulación cognitiva y metacognitiva para lograr un aprendizaje social, de planificación, control y evaluación; el ronroneo de las neuronas que internaliza las experiencias del mundo exterior para crear representaciones mentales; la toma de conciencia de su propia biografía que incluye las sensaciones de la mente y el cuerpo; el aprendizaje social que se articula con los miembros de la sociedad, el cual, se evidencia a través del aprendizaje cooperativo y colaborativo, para las comunidades de indagación y pequeño grupo de estudio.

La autonomía frente a los usos de la tecnología parte del conocimiento de las herramientas tecnológicas, el aprender a navegar en medio de la sociedad del conocimiento, la interacción con las múltiples inteligencias colectivas para la gestación de la creatividad, una apropiación del lenguaje y códigos para acceder a diversas culturas digitales. Las tecnologías forman parte de una experiencia nueva que incluye al mundo digital, crea un punto de inflexión ante diversas formas de pensar la realidad educativa, y genera nuevas metodologías de alfabetización para proyectarse en el mundo local y global.

La autonomía en el proceso de adaptación a la educación superior apunta hacia un conocimiento de sí mismo para establecer estrategias de aprendizaje, el conocimiento del rol que juegan las instituciones educativas, el conocimiento del contexto para intervenir en el mundo digital, la inteligencia disciplinada para equipararse al pensamiento científico, y la inteligencia social, la autorregulación cognitiva y metacognitiva, así como para evaluarse ante al sistema educativo digital y vivir la ética a plenitud para entenderse y trabajar en equipo de forma transparente y honesta en medio de una comunicación dialógica en la que se reconoce proponente y oponente en el ejercicio de la experiencia del enfoque curricular virtual de la educación superior.

Bajo esta perspectiva, el capítulo se desarrolla a partir de cinco ejes temáticos. El primero realiza una reflexión sobre el papel de la autonomía en el contexto actual, considerando las aristas del aprendizaje autónomo y la construcción de esquemas mentales. El segundo se dedica a la autonomía intelectual desde el constructivismo, la autonomía y el método científico, la autonomía y la inteligencia disciplinada, la autonomía y la inteligencia creativa, la autonomía y la inteligencia de síntesis, la autonomía, el cerebro y el aprendizaje autorregulador, y la autonomía y las habilidades de pensamiento de orden superior.

El tercer eje temático se centra en la autonomía personal y en la interacción con los otros, por lo que considera el aprendizaje cooperativo —colaborativo—, las comunidades de indagación, y el aprendizaje en pequeños grupos de estudio. El cuarto eje atiende a la autonomía frente al uso de la tecnología.

El capítulo cierra con el valor de la autonomía en el proceso de adaptación a la educación superior virtual y considera el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de la cultura institucional, el

conocimiento de la inteligencia disciplinada, el conocimiento de la inteligencia social, la autorregulación cognitiva y metacognitiva, y el vivir la ética como instancia de honestidad y autenticidad.

2.1 El papel de la autonomía en el mundo actual

La educación actual enfatiza en el aprendizaje autónomo, esperando que el estudiante se convierta en protagonista de los procesos de estudio y planifique su tiempo libre, sin tener conciencia hacia un direccionamiento de lo que debe hacer en la vida para alcanzar los propósitos personales. Esto en realidad es una gran utopía, porque lo que se percibe en el medio educativo es una total dependencia hacia el profesor y el sistema educativo, forzando la creatividad y el ingenio para pensar en la resolución de los problemas. Cada vez, los alumnos se ubican en una zona de comodidad, es decir, se sientan a que el profesor le dicte la clase, tomar apuntes, anotar y señalar las ideas centrales, reproducir lo que comentó el docente, y si es posible, no indagar nada sobre el tema creyendo que ya cuenta con los conocimientos mínimos para defenderse en la vida.

La anterior visión es muy corta en cuanto que el estudiante pierde la curiosidad, la capacidad de investigar por sí mismo los problemas de la ciencia, la tecnología y lo referente al papel de la humanización. De igual manera, pierde el horizonte de verificar el pensamiento hipotético que lo lanza a nuevas preguntas y respuestas hacia un océano lleno de incertidumbre que reclama islotes de certeza para afianzar los pilares de los nuevos descubrimientos con un sentido de la racionalidad científica. "Ante todo es necesario plantear problemas. Y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que sindica el verdadero espíritu científico" (Bachelard, 2000, p. 16).

La educación actual menciona permanentemente la autonomía en los planes de estudio y en el currículo. Sin embargo, se aprecia que cada vez se acentúa la heteronomía y cómo el estudiante depende más del sistema educativo, del profesor, de los contenidos digitales, incluso de lo que digan los demás para formarse individual y colectivamente. Por esto, la aventura de la autonomía debe partir del preescolar hasta la educación superior. Es decir, los estudiantes deberían poseer un repertorio de las estrategias de autogestión del aprendizaje para explorar e indagar el mundo por iniciativa propia o motivados por querer resolver los problemas que generan una gran diversidad de preguntas. De lograrlo, es posible es que se tendría una generación de investigadores y de científicos que le aportarían conocimientos valiosos al mundo, fenómeno que genera duda y discusión cuando se asume la postura de un conocimiento, repetitivo, bancario, sin sentido, a la solución de problemas prácticos de la vida y de la formación del espíritu científico.

Ahora, el dominio del aprendizaje autónomo implicaría grandes cambios en la educación en cuanto al currículo, la evaluación, la investigación, el uso de las TIC, y el rol del docente y del estudiante, al emplearse estrategias pedagógicas activas y/o reflexivas, el dominio de las habilidades de pensamiento de orden superior y al contar con un repertorio amplio de estrategias de autorregulación cognitiva y metacognitiva de una inteligencia emocional proactiva, de modo que en realidad se desee

ser una aprendiz autónomo que actúa por voluntad propia. Entonces, la autonomía se tiene que aplicar y trabajar en un currículo problematizado o de otro tipo que utilice métodos de admiración, descubrimiento, consulta, investigación, de uso y generación de conocimientos -aprendizaje mecánico y aprendizaje significativo-. Esto también incide en la forma de evaluar el aprendizaje y los conocimientos, lo que significa pensar en situaciones que planten problemas que los alumnos afronten, buscando las respuestas con un dominio de la teoría, del raciocinio, de la verificación, previendo resultados desde la perspectiva del pensamiento hipotético.

Vale la pena señalar, sin embargo, que la autonomía se aprende, en un primer momento, en el seno de la familia al tomar decisiones basadas en rasgos morales, afectivos, emocionales, amorosos, interactivos, sociales, culturales y científicos. En otras palabras, el germen de la autonomía viene con un sello de identidad que aporta la familia, y está relacionada con el respeto y la entrega amorosa al otro; el fomentar la capacidad de admiración hacia el mundo para formular preguntas que marcarán el rumbo de la vida laboral y profesional, el aprender a interactuar con los miembros de la familia de forma armoniosa y equilibrada; el crear lazos de sensibilidad sobre los problemas sociales y políticos que enfrenta gran parte de la población actual; el cultivar el espíritu del arte y la estética para desarrollar habilidades de pensamiento de percepción y simbólicas que contribuyan a nuevas lecturas del mundo real y digital.

Se entiende entonces, que la familia es la primera en colocar las bases para que el individuo tome la iniciativa y se gobierne a sí mismo, y para descubrir el potencial que posee entorno a la apropiación de criterios sustentados en la búsqueda de la verdad y el bien común. De ahí que "cuando establecemos una relación empática con alguien, las neuronas espejo imitan en nuestro interior el estado de esa persona" (Goleman, 2012, p.84). Entonces la familia es el primer ámbito de vivencia de la inteligencia emocional que dejará de por vida una huella en el hombre.

La autonomía lleva a la autorregulación de los aprendizajes para lograr las metas que se persiguen en la vida. Esto quiere decir, que es importante que el niño, joven y viejo conozcan sus capacidades con el fin de que puedan tomar decisiones para arriesgarse en el mundo, al tiempo que descubren que son dueños de lo que desean hacer y no hacer en la vida, y que deben poseer una alta capacidad de autoestima que les ayude a afrontar el fracaso y el éxito en el transcurso de su proyecto de vida personal. De igual forma, necesitan tener la capacidad de admiración para observar y contemplar el mundo, de formular preguntas y respuestas que los impulse a verificar los problemas con un sentido de indagación permanente. Pero también requieren de autorregulación, entendida como aquello que el estudiante "elabora de forma explícita y consciente y que sólo aprende —o recuerda— aquello que recibe una atención consciente" (Pozo y Monereo, 1999, p. 114) para replicarlo en otras situaciones de aprendizaje.

El aprender de forma autónoma no sólo está ligado a potenciar el cerebro, sino a cultivar la humanidad para formar hombres de bien que superen toda postura ideológica de orden reduccionista o fundamentalista que intente manipularlos o despojarlos del sentido de dignidad. La inteligencia autónoma no sólo tiene que ver con un desarrollo intelectual, implica un desarrollo moral. En otras palabras, ¿de qué sirve poseer una inteligencia con un alto coeficiente intelectual si no se respeta

la dignidad humana? Es importante que el estudiante tenga sensibilidad para valorar a la otra persona, entendiendo que lo humano se percibe en la tolerancia, piedad, misericordia, amor, diálogo, entendimiento, escucha, empatía, afinidad, y la aceptación de las virtudes y defectos del individuo. Entonces, la inteligencia autónoma integral se caracteriza por un equilibrio entre lo intelectual, moral y científico, constituyendo a lo humano en un grado más alto de generosidad, amor y servicio al otro, lo que posibilitará educar a futuras generaciones en una sana convivencia que muestre el respeto y el amor a la otra persona. En los países de América Latina y del mundo se tiene que enfatizar en la formación de la autonomía moral para contar con una sociedad civilizada que rechace la violencia, la muerte, el terrorismo, el *Bullying*, y cualquier tipo de acción que atente contra el ser humano.

Es importante aprender a aprender para cultivar la humanidad con un sentido de reciprocidad y de respeto por el otro, apremiante en una sociedad que sistemáticamente se deja eclipsar por la riqueza, el poder, las guerras, la ausencia de sensibilidad hacia los marginados, el caos en la organización de las ciudades, y la falta de cultura y de civilización en los países emergentes del tercer mundo. En cierto sentido, el cultivo de la humanidad tiene que ver con el conocimiento que tenga la persona de sí mismo y la capacidad de integrar al colectivo el proyecto de vida personal en el marco de la dignidad de la persona y el bien común.

La realidad convulsionada en la que vive la sociedad actual demuestra que la individualidad se impone para arrollar a las otras personas por unos intereses políticos, ideológicos, utilitaristas, pragmáticos y con sentido deshumanizante. Es imposible hablar de autonomía intelectual si las cogniciones no evidencian una inteligencia emocional de empatía y de amor hacia la humanidad, lo que lo hace verdaderamente humano en términos de piedad y caridad.

Por otra parte, desarrollar la autonomía requiere de un aprendizaje experiencial para transferir y aplicar conceptos en diversas circunstancias de la vida. No obstante, el sistema de educación superior exige cambios en la práctica docente. Lo que se percibe es que la cátedra magistral se impone en todos los ámbitos académicos, esperando despejar cualquier inquietud inmediatista del estudiante, con una tradición de la palabra y la retórica que conduce a que estos sean receptores dependientes de lo que hace el docente. En parte, la situación se mantiene porque la pedagogía y la didáctica no tienen cabida en las mentes de los profesores que imparten las distintas disciplinas. Cuando esto sucede, se pierde la capacidad de admiración y de investigación para lanzar la red y así apropiarse del mundo. El costo que se paga está en la repetición de un conocimiento que no profundiza en los problemas de la ciencia. El aula de clases debe reinventarse, transformarse en un escenario de protagonismo de observación y contemplación que conduzca al dominio de las habilidades de pensamiento, a la verificación de las hipótesis, y a la producción de nuevas teorías que generen paradigmas de conocimiento y de resolución de problemas que forman parte del hombre contemporáneo.

Capra (2008) plantea el mejor ejemplo de aprendizaje de autonomía, basándose en la figura representativa de Leonardo Da Vinci, quien encarna a un genio que explotó al máximo la curiosidad por el mundo para demostrar que la imaginación del hombre no tiene límites a la hora de explorar en los recovecos de las disciplinas; un Leonardo que experimenta un pensamiento sistémico a partir de la observación e interpretación de la naturaleza, al tiempo que sintetiza el arte y la ciencia, la

comprensión de las formas vivas de la naturaleza mediante la mirada del pintor, un ingeniero para inventar máquinas extraordinarias, un arquitecto que juega con la geometría, y un científico del renacimiento. Este gran proyecto lo hizo realidad cuando se apoyó en el método científico para registrar las observaciones y experimentar con los raciocinios de las categorías de la ciencia que tienen como fundamento las mediciones de la realidad en torno a la percepción de los sentidos, el registro de todas las observaciones de las formas vivas relacionadas con los modelos de organización del conocimiento. De hecho, "Leonardo vio en el agua principal agente de la formación de la superficie de la Tierra" (p. 232), producto de la visión del macrocosmos y microcosmos de las formas de la naturaleza.

De la misma manera, aprender para la autonomía se gesta en la comunicación y las relaciones interpersonales para crear un vínculo de empatía. Cuando los estudiantes interactúan de manera formal e informal se genera un espacio para compartir amistades y lazos de aprendizaje. Este último se sustenta, no sólo en cogniciones, sino en una inteligencia emocional que fluya en un buen entendimiento, en el respeto, en valorar lo que hacen las otras personas, escuchar y dialogar con un alto grado de comprensión de los gestos y del lenguaje, para asumir una postura de "neuronas espejo" que crean un vínculo de creatividad e impulsan a la imaginación a resolver problemas apremiantes de la sociedad actual.

Las habilidades sociales son necesarias para acceder a una autonomía intelectual que conlleve a plantear preguntas basadas en una inteligencia colaborativa que intenta descifrar y verificar las hipótesis o predicciones del conocimiento. Además de esto, la inteligencia emocional se cimienta mediante el compromiso y los valores, los cuales deben trabajarse todo el tiempo en las relaciones humanas para triunfar en la vida. De hecho, "compenetrarse permite que los sentimientos, los pensamientos y las acciones se sincronicen. Enviamos y recibimos estados internos para bien o para mal, ya sea risa y ternura o tensión y rencor" (Goleman, 2006, p. 61).

Hoy en día, la tecnología ha cambiado la vida del hombre al colocar la máquina como un socio intermediario que abre un panorama de la realidad virtual, revolucionado la ciencia, la tecnología y la misma humanidad. El mundo digital crea un punto de inflexión que transforma una realidad inerte en una que cambia y se reinventa permanentemente, llevando a la sociedad hacia una nueva experiencia de autonomía tecnológica donde la concepción de tiempo —sincrónico y asincrónico— cambia y da lugar a un espacio en un mundo paralelo a la realidad, que exige desarrollar habilidades tecnológicas, no solo para tener dominio de la máquina en sí, sino para aprender a utilizar la información que puede accederse a través de ella,. Por esta razón, "la virtualización reinventa una cultura nómada, no mediante el retorno al paleolítico ni a las antiguas civilizaciones de pastores, sino creando un entorno de interacciones sociales donde las relaciones se reconfiguran con un mínimo de inercia" (Lévy, 1999, p. 21).

La autonomía es clave para el desarrollo de la vida del hombre: gobernarse a sí mismo para cuidar de una familia, desempeñarse en el trabajo, relacionarse con las personas, tomar decisiones laborales, participar en la política, en fin, todo lo que atañe a la vida práctica, social, cultural, académica, científica, artística, entre otras.

La persona es autónoma cuando es capaz de formarse un criterio personal en medio de los buenos y malos aprendizajes, de discernir con una madurez de emancipación y mayoría de edad como resolver los problemas de la vida, de poseer una sensibilidad hacia los problemas sociales con un sentido de humanidad, de relacionarse de forma apropiada o ética con las demás personas para crecer como un individuo con un sentido axiológico de la vida, de acceder a un desarrollo cognitivo para la construcción de esquemas mentales sobre el mundo y el entorno, de poseer una inteligencia emocional —de empatía, simpatía, afinidad y cerebro social—, y de sentir al otro para comprenderlo con un sentido de conciencia social. Entonces, la autonomía es saber actuar con un tacto y prudencia ética, social, política y económica, que favorezcan el desarrollo humano individual y colectivo, sin detrimento de los valores, de la aceptación y reconocimiento del otro.

2.1.1 Aristas del aprendizaje autónomo

Aebli (1998) plantea una serie de razonamientos acerca de qué aprender a aprender en el ámbito escolar. Por tal razón, concibe la autonomía cuando la persona aprende por sí misma y no requiere del apoyo de otras personas, ya que asume la actividad de aprendizaje de manera independiente, conllevando a nuevas experiencias para aprender más. Del mismo modo, la preparación en la formación secundaria a la etapa profesional implica que el estudiante desarrolle habilidades de lectura y escritura, aprenda a presentar informes, realizar ejercicios, responder a los exámenes y redactar escritos. Es decir, la formación escolar prepara al individuo para asumir de forma efectiva los diferentes niveles educativos.

Aebli (1998) expresa que los estudiantes deben educarse en las formas básicas del aprendizaje autónomo y sus actividades buscando mejorar el proyecto de vida personal. La lectura es un paso obligatorio para tener contacto con las ideas y el mundo mediante la observación, contribuyendo a un desarrollo de habilidades autónomas para la vida. Al estudiante que comprende por sí mismo los fenómenos y realiza una lectura apropiada de los textos se le facilita introducirse paulatinamente a las disciplinas y los saberes del conocimiento. El aprender a planear y solucionar los problemas por sí mismo expande la indagación y la curiosidad para resolver problemas de forma inteligente, fortaleciendo la capacidad del aprendizaje autónomo.

Es importante que los estudiantes asimilen por su propia cuenta los aprendizajes para mejorar el manejo de la información y para ejercitar la memoria de forma comprensiva; que mantengan la motivación para cumplir las metas personales, trabajar en equipo y lograr la madurez personal y social que se requiere el aprendizaje autónomo.

Por otra parte, también es necesario ocuparse de tres factores: el saber, el saber hacer, y el querer. El primero implica tener un conocimiento de la manera como se aprende el saber; el segundo, los procedimientos que se emplean para lograr un aprendizaje efectivo para la vida profesional y laboral; y el tercero implica estar plenamente convencido de querer hacer las cosas por voluntad propia. Es necesario que los estudiantes aprendan los factores básicos para un aprendizaje autónomo

y que los catapulten al mundo con un dominio de gobernabilidad para afrontar la realidad de su entorno.

Aebli (1998) plantea formas básicas de aprendizaje que están relacionadas con la autonomía en las que se requiere afinar la observación, la contemplación y el manejo de la con información. Planear acciones y resolver los problemas por sí mismo, en consecuencia, es necesario para que los alumnos se tomen el tiempo de realizar los hallazgos y los confronten con las reglas de la formación del espíritu científico, ejercitando por sí mismos las actividades, a la vez que se mantiene en alto la motivación, se logra un rendimiento óptimo y se madurar la personalidad en grupo, ejercitando los tres pilares del aprendizaje autónomo del saber, del saber hacer y querer. Por tal razón, se refiere a la claridad que tenga la persona para realizar los procedimientos correctos en el aprendizaje -metacognición-. Además, verificar por sí mismo los aprendizajes, es decir, que estos juzguen los resultados y comprendan la utilidad de los conocimientos y su aplicación en el mundo práctico.

También se enfatiza en un aprendizaje social sobre el poder, saber y querer, en el comportamiento social informal en las instituciones y los aprendizajes en círculos sociales vitales. Esto indica que la autonomía, en parte, tiene sentido en la formación del espíritu científico, pero también se requiere de una inteligencia social para juzgar y actuar en sociedad que contribuya a la perfección de la percepción y el saber actuar con los juicios correctos, es decir, entender sobre aquellas cosas que nos hacen humanos con el fin de hacer del poder un saber que actúa con voluntad propia para servir de manera empática a las demás personas (Aebli,1998).

El estudiante debe aprender a comportarse ante las instituciones, más allá del rol que cumple en su familia, necesita asumir otros en el ámbito de la política y la economía, de cara a un entorno bien sea privado o público; aunque cabe aclarar que, los aprendizajes sociales en los círculos vitales son fundamentales, porque se generan procesos de comportamiento y de conciencia sobre la convivencia en sociedad en torno a la interacción humana, al trabajo y a la economía.

Freire (2009), señala que el respeto a la autonomía se constituye en una necesidad ética, ya que implica tratar de una forma respetuosa al estudiante, a partir del diálogo inclusivo, para percibir la indiferencia como seres inacabados en la búsqueda de la perfección. La eticidad es clave para un entendimiento dialógico que no esclavice ni niegue al otro. Esto conlleva una práctica diferente de la docencia y del papel que juega el estudiante al enrolarse en un continuo diálogo hacia la dignidad de la otra persona.

El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético, y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. "Precisamente por éticos, es por lo que podemos desacatar el rigor de la ética y llegar a su negación, por eso, es imprescindible dejar claro que, la posibilidad del desvió ético no puede recibir otra designación que la transgresión" (Freire, p. 58).

Adicionalmente, Freire (2009) señala que la autonomía sustentada en el buen juicio orienta de forma adecuada a los estudiantes. El apropiarse de la autoridad desde esta perspectiva evita la tensión entre la autoridad-libertad. Esto conlleva a la ponderación de las virtudes para mostrar

transparencia entre lo que se dice y se hace en la vida práctica escolar. Ahora, el buen juicio posibilita la indagación, curiosidad y la crítica basada en una posición moral en la que se perciba el fluir de la ética. Esto quiere decir que cuando el hambre y la miseria asecha la escuela, es imposible brindar una formación disciplinada a partir del método científico, en lo que se constituye en un asunto inmoral.

Una formación disciplinaria se sitúa en un contexto de historicidad que le brinda otro sentido al saber o la ciencia; es conveniente conocer la existencia y el saber que posee el estudiante para conducirlo por el saber epistemológico. Así, la crítica adquiere un nuevo estatus epistemológico cuando participa en la experiencia y realidad en la que vive el estudiante. También el respeto a la dignidad del otro pasa por la defensa de los derechos y la exigencia en el ejercicio de los deberes, lo que se requiere para fomentar espacios adecuados a un desarrollo de la pedagogía, que, al mismo tiempo, contemplen lo estético. La enseñanza exige un compromiso para saber intervenir en el mundo a partir de decisiones conscientes, en el saber escuchar, sin perder de vista el sentido ideológico de la educación.

Para Insuasty (1999), el desarrollo de la pedagogía, del aprendizaje autónomo, radica en las capacidades del individuo para aprender e interactuar con los otros. Por consiguiente, "aprender a aprender, significa que la persona ha desarrollado habilidades y estrategias cognitivas que le permiten procesar la información eficientemente, de acuerdo con las necesidades y las circunstancias del momento" (p. 37).

Se espera que los estudiantes se apropien de una serie de habilidades que faciliten un aprendizaje experiencial y significativo. Insuasty (1999) subraya en este sentido que en el dominio de las habilidades de la información para interpretar las observaciones y crear conexiones de las teorías acerca del fenómeno observado, es necesario trabajar las habilidades interpersonales y de comunicación basadas en la lectura, escritura y escucha, jugando un papel determinante en la empatía que promueve sentimientos de afecto con el otro. La competencia social también ayuda a resolver los problemas cotidianos de la vida puesto que se toma conciencia del crecimiento personal y de los compromisos del aprendizaje cooperativo. Igualmente, se requiere de una alta motivación intrínseca para afrontar las dificultades y los azares de la vida. "Dicho de otra manera, espacios donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades y estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas, interpersonales y procedimentales que los conviertan en aprendientes autónomos" (p. 39).

Por otra parte, Insuasty (1999) sostiene que las características del aprendizaje autónomo contemplan los siguientes aspectos: a) Ponerse en contacto con las cosas y las ideas a través de la observación y la comunicación con las personas; b) Elaborar su propio conocimiento para que emerjan nuevos conceptos que se han construido en el transcurso de la historia; c) Identificar los problemas para así aplicar procedimientos y técnicas para solucionarlos; d) desarrollar habilidades y estrategias de interiorización de los aprendizajes; e) Ejercitar las habilidades interpersonales para mejorar la comunicación y favorecer el aprendizaje cooperativo; y; f) Activar la motivación intrínseca para cumplir las metas personales. Así las cosas, el aprendizaje autónomo implica que los estudiantes relacionen la

nueva información con los conocimientos previos, y que se apoyen en nuevas estrategias de aprendizaje para aprender tanto de forma experiencial como en situaciones sociales que formen parte de la vida para transferirla a otras situaciones de aprendizaje.

El aprendizaje autónomo se relaciona con habilidades de procesamiento de la información, lo que conlleva aprender de los significados, las observaciones y las experiencias que se traducen en teorías para explicar la realidad, y aprender a comprender los problemas y las circunstancias del entorno. De igual manera, son importantes las habilidades interpersonales, comunicativas, competencias sociales, emocionales, motivacionales como autogestión formativa y el avance conceptual a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (Insuasty, (1999).

Del mismo modo, los rasgos de personalidad juegan un papel decisivo en el aprendizaje autónomo, ya que implican la toma de decisiones para realizar acciones concretas que conduzcan a la transformación de los aprendizajes de acuerdo con las actitudes y la capacidad de la problematización del conocimiento, teniendo como referente el método deductivo - inductivo. La administración del tiempo y el espacio es decisiva para el éxito del estudio, puesto que conlleva un equilibrio entre la vida laboral y la formación personal, constituyéndose en un reto que se impone en el mundo del trabajo y que demanda de una inteligencia disciplinada de hábitos mentales, métodos y estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Igualmente, el aprendizaje autónomo se fortalece con el aprendizaje cooperativo al propiciar una explosión cognitiva ante posturas del pensamiento diferentes que exigen una mayor reflexión y argumentación para contrarrestar textos y discursos que requieran de contrastación y verificación para asumir una postura objetiva del conocimiento. La educación convencional enfatiza en la competencia individual, lo que contribuye a formar personas centradas en su ego, desconociendo el potencial de las otras personas. Ahora, cuando se trabaja con una persona que piensa diferente a otros, se enriquece el mundo simbólico, los significados y los significantes, se adquiere una mayor idealidad para abrazar y captar el mundo, se aprende la tolerancia frente a situaciones de injusticia e inequidad con un pensamiento crítico del mundo de la vida, se aprende a razonar con respeto, se aprende de los expertos para convertirse en uno de ellos, y se aprende a dialogar para alcanzar niveles argumentativos que posean pretensión de validez para convencer al oponente.

La inteligencia social, es el resultado del esfuerzo colectivo de un aprendizaje colaborativo que entiende que la autonomía parte de un enjambre de pensamientos que arman las propias redes constructivas del conocimiento, relegando a un segundo plano aquello que no le sirve, sin dejar de lado la necesidad de cultivar la humanidad.

Por otro lado, Rué (2009) sostiene que el aprendizaje autónomo es más apropiado para trabajar actividades independientes, lo que implica comprender un repertorio de dimensiones que deben forman parte del comportamiento de los estudiantes. Esto significa realizar acciones relacionadas con los propósitos de aprendizaje —dimensión política—, así como asumir de forma responsable los procesos de estudio, aprendiendo a través de un riesgo comprometido —dimensión moral. Por otro lado, poseer la capacidad para resolver los problemas del conocimiento para brindar soluciones por

su propia cuenta —dimensión cognitiva—, y saber actuar en un momento específico —dimensión técnica—. Igualmente, implica saber interactuar y comunicarse con los demás —dimensión comunicativa—. Y disponer de capacidad de autorregulación, como un ingrediente de control de lo que se hace y cómo lo hace —dimensión de control y de autoevaluación—. Como se aprecia, es necesario apropiarse de estrategias y de métodos para hacer realidad el aprendizaje autónomo en la educación superior.

Así mismo, Rué (2009) concibe las aulas para desarrollar la autonomía de los estudiantes a partir de cuatro escenarios factibles que juegan un papel determinado en el proceso de aprendizaje —Tabla 1—.

Tabla 1. *Escenarios factibles para la construcción de aulas para los estudiantes.*

Entorno documental	Se espera que el docente brinde a los estudiantes la orientación y los recursos necesarios para aprender a organizar y procesar la información en la que se aprecie la intencionalidad formativa del manejo de los contenidos y el cumulo de información que brinda la sociedad actual.
Entorno estructurante para la acción	Se refiere a cómo se le facilitan al estudiante criterios, normas, estrategias, etc., que precisen un plan de realización de los logros relacionados con el estudio.
Entorno psicodinámico y socio constructivo	Se percibe como las interacciones interpersonales y sociales que posibilitan el dialogo, la argumentación, la contra argumentación, el debate y el aprendizaje cooperativo, esenciales para un aprendizaje con corte psicológico y constructivista.
Entorno metacognitivo, regulador y autorregulador	Se entiende aquí todo aquello que se le facilita al estudiante para que, en el curso de su propio aprendizaje, sepa, por sí mismo, por dónde va, cómo seguir, qué revisar, hasta dónde llegar. Algunos de los elementos de este entorno están compendiados en los entornos anteriores, pero otros, son propios.

Fuente: elaboración a partir de Rué (2009).

Kant (2007, p. 53) sustenta la autonomía de la voluntad como un principio supremo. De ahí que, "el principio es, pues, no elegir de otro modo sino de éste; que las máximas de la elección, en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal". Esto quiere decir que la autonomía se convierte en un imperativo categórico cuando se asume la toma decisiones por uno mismo con un sentido moral, en este sentido, "se debe obrar de este o del otro modo, aun cuando no quisiera otra cosa" (Kant, 2007, p. 54). Entonces, la autonomía como legislación suprema, significa obrar con una ley moral de la razón práctica que contribuya a la felicidad de las otras personas, ya que involucra obrar bien en el marco de la libertad. En otros términos, el hombre está sujeto a gobernarse a sí mismo, siguiendo sus propias leyes de la razonabilidad del ser humano, convirtiéndolas no en un medio sino en un fin moral de índole racional que valora la dignidad de la persona como un fin en sí mismo, según las apreciaciones de Moreno y Esponda (2008).

2.1.2 Construcción de esquemas mentales

El aprendizaje autónomo se ubica en el enfoque constructivista porque se aprende del modo como se procesa la información para guardar los datos en la memoria automatizada y a largo plazo, de forma comprensiva e interpretativa, para emplear este conocimiento en otras situaciones de transferencia y aplicación de conocimiento. Por tanto, los esquemas mentales son la manera como se conoce el mundo a través de los sentidos y el cuerpo, el sistema nervioso, el ronroneo de las neuronas, desarrollando una inteligencia de predicción, apoyada en el pensamiento sentiente y las emociones, el modo como se incorpora la nueva información con base en los conocimientos previos, todo lo anterior para que emerjan nuevos conceptos y teorías que solucionen los problemas que plantea la cotidianidad, la sociedad, el mundo científico y todo aquello que exija una solución a los diferentes problemas que experimenta el hombre en el mundo actual.

"La transferencia es uno de los rasgos centrales de un aprendizaje eficaz y satisfactorio y, por tanto, uno de sus problemas más habituales. Sin capacidad de transferir lo aprendido a nuevos contextos, lo aprendido es muy poco eficaz" (Pozo, 2008, p. 167). Se aprende cuando aparecen problemas que exigen una respuesta situacional y del contexto, esperados en un proceso reflexivo de validación de hipótesis, pero con acopio de conceptos y teorías que dialoguen con los problemas prácticos de la vida, de las disciplinas, de la ciencia y la tecnología.

Sin embargo, el contexto de la curiosidad, las preguntas y el interrogatorio interminable sobre problemas prácticos y cotidianos de la vida, conducen a la formación del espíritu científico, siendo el contexto el germen y el sentido de formular preguntas difíciles para soñar nuevos mundos y experiencias sobre problemas que otros no han pensado.

La construcción de esquemas mentales conlleva el desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior tales como la argumentación, conceptualización, definición de conceptos, toma de decisiones, comparación, yuxtaposición y formulación de hipótesis, entre otros. Esto significa que la argumentación es un mundo de presentación de razonamientos válidos, que se validan con problemas del mundo cotidiano y científico, exponiéndose a la crítica del sentido común y del conocimiento, pero que implican una verificación para comprobar las hipótesis planteadas. La comparación contribuye al desarrollo del pensamiento de síntesis, tan importante para formar, en otras palabras, un estado del arte de los saberes y disciplinas sobre problemas que han planteado otros autores, y así, beneficiarse de esa producción.

Por otro lado, es imposible pensar en la producción de disciplinas y ciencias sin la existencia de los conceptos y teorías; es decir, todo nuevo problema se mueve en el laberinto de los enunciados que requieren de un corpus organizado que contribuya a la construcción de un paradigma teórico. También la toma de decisiones es importante para gestionar procesos de autogestión del aprendizaje en la que se aprecien los desempeños de autorregulación cognitiva y metacognitiva para afrontar los sucesos adversos del mundo y la adquisición del conocimiento científico. Para terminar, la formulación de hipótesis es la clave del descubrimiento y de la innovación al acceder a nuevos problemas que

retan la autonomía intelectual, moral y científica. Por tanto, las hipótesis se constituyen en un campo significativo para la construcción de esquemas mentales, porque involucran la verificación experiencial para plantear generalizaciones y conclusiones a la solución de problemas de la sociedad actual.

El conocimiento sensorial es determinante porque brinda información del mundo externo en el que las construcciones mentales, convertidas en imágenes, pasan por el cerebro para mantenerse transformando en cogniciones que asumen la forma de conceptos y teorías. Sin embargo, depende del enfoque de las teorías constructivistas y del planteamiento de los autores. De ahí que "el constructivismo se acerca a las posiciones empíricas, ya que se aprende de la experiencia, pero se aleja radicalmente de ellas al defender que ese aprendizaje es siempre una construcción y no una mera réplica de la realidad" (Pozo, 2014, p. 135). Lo anterior demuestra que el cerebro elabora las representaciones mentales; todo depende desde la perspectiva de los principales aportes de constructivismo tales como Kant (1797), Piaget (1975), Vygotsky (1979), y los teóricos de la psicología actual. Consecuentemente, se construyen esquemas mentales según los mapas de quién mire la realidad, pero es el mismo entorno que afecta la corporeidad del hombre y, por ende, surge una inteligencia encarnada.

Para Varela (2000), la mente está encarnada en el cuerpo, debido a un proceso de interacción con el mundo externo y la manipulación de las cosas. Por tal motivo, "el objeto surge como fruto de nuestra actividad, por lo tanto, tanto el objeto como la persona están co-emergiendo, co-surgiendo" (p. 241). Entonces, la cognición es el resultado de la experiencia o de la enacción que tenga el individuo con la realidad. El punto clave de la encarnación radica entre, la interacción de lo externo y lo interno. Siendo el punto clave de la emergencia, se refiere al tránsito de lo local a lo global, entendiendo que el sujeto conoce a través de las neuronas y auto organiza la complejidad de la información proveniente del mundo externo, constituyéndose en un sujeto cognitivo producto de la interacción de las neuronas -local- con el cuerpo -global-, posibilitando que aparezca un Yo emergente —la integración mente-cuerpo—, en que las emociones se convierten en categorías cognitivas-racional.

Ahora bien, el punto clave de la intersubjetividad consiste en interpretar al otro, y ver que el contacto físico contribuye a una sinapsis cerebral y de expresión genética debido a acciones emocionales que surgen de las relaciones efectivas entre los sujetos, en la que se establecen el yo y el tú. Por otro lado, el punto clave de la circulación consiste en examinar de forma consciente la vida individual de cada sujeto. En otros términos, la conciencia se entiende como una intuición clave, o sea "la profundidad inherente a la experiencia directa, permea las raíces naturales de la mente" (Varela, 2000, p. 252).

Para finalizar, la construcción de esquemas mentales implica la toma de conciencia sensorial y sensorio motriz, de modo que se gesta la cognición en el cerebro, de acuerdo con la información suministrada por el sistema nervioso y con el papel que juegan las emociones en la autodeterminación para la aparición de la cognición, interpretando la intervención del yo-tú. Por consiguiente, "parece inevitable tomar la tendencia hacia la encarnación como un paso adelante en dirección de una consideración de principios de la encarnación como experiencia vivida" (Varela, 2000, p. 287). Toda

experiencia vivida fija esquemas mentales de una inteligencia encarnada que parten de una enacción o una experiencia emocional, afectiva y amorosa, que a su vez interactúa con las neuronas para poder tomar conciencia racional del mundo o de su entorno.

Los esquemas mentales son las experiencias de corporeidad, ya que por *corpórea* se alude a una reflexión donde se unen el cuerpo y la mente. Esta formulación pretende aclarar que la reflexión no es sobre la experiencia, sino una forma de experiencia en sí misma, y que esa forma reflexiva de experiencias se pueden realizar con la presencia plena/conciencia abierta (Varela, Thompson y Rosch, 1997, p. 52). En otras palabras, la experiencia del cuerpo, más que una experiencia del sistema nervioso y neuronal es la reflexión consciente de los fenómenos que le suceden al cuerpo, el cual se traduce en experiencias cognitivas del mundo y sobre aquello que la mente predice, denominado construcción de esquemas mentales. Entonces, la inteligencia encarnada es la plena conciencia de pensar, hacer y tomar decisiones para validar y verificar hipótesis, involucrando creatividad, ingenio y ensañamiento.

Sin embargo, las representaciones mentales co-emergen y emergen en las interacciones sociales para formar el yo interior con la participación de los otros, lo que conduce a la emancipación del yo con plena autonomía y conciencia del Ser para participar en el mundo. Por lo tanto, todo ensañamiento se tiene que materializar en la realidad a partir de la construcción de esquemas mentales de conocimiento.

2.2. Autonomía intelectual

2.2.1 Constructivismo

Para Kamii (1998, p. 11), "la autonomía significa ser gobernado por sí mismo; mientras la heteronomía significa ser gobernado por los demás". Partiendo de ahí, una persona crítica piensa con una mente intelectual y no se deja llevar por cuestiones banales o ilógicas de la vida. Por esta razón, es importante la comprensión del todo y las partes, de las partes y el todo, fenómeno que sucede con los niños de cuatro y cinco años en medio del desarrollo de la inteligencia intuitiva y racional. Esto significa que aborda la complejidad de los conocimientos de forma conceptual jerárquica, en la que se aprenden las taxonomías de forma deductiva e inductiva, y se debaten las creencias y las costumbres para llegar a una autonomía intelectual.

Por ejemplo: si un niño dice que 4 + 3 = 6, es necesario preguntarle ¿Cómo llegaste a obtener 6? o ¿Cómo probarías que 4+3=6? "Los niños se corrigen de manera autónoma, mientras tratan de explicar su razonamiento, tiene que descentralizarse para convencer al otro. Mientras trata de coordinar su punto de vista con el punto de vista del otro, el niño percibe su propio error" (Kamii, 1998, p. 15).

Por consiguiente, Kamii (1998) sostiene que el constructivismo enfatiza en la autonomía intelectual a través del diálogo y el debate para tomar entre varias opciones la mejor decisión o la más correcta. Es decir, se persigue la construcción de las ideas de una forma coherente en el conocimiento, con el fin de verificar los razonamientos en el campo experiencial que conlleven a la modificación de los esquemas mentales a partir de las conclusiones y las generalizaciones.

Sin embargo, un aprendizaje sobre experiencias requiere del debate y de la deliberación para tomar decisiones de forma consciente que dejen a un lado el pensamiento intuitivo y accedan a un pensamiento cognitivo y especulativo, y así pasar del error a la certeza del conocimiento. En conclusión, "no construimos solo los objetos, el mundo que vemos, sino también, la mirada con la que lo vemos. Nos construimos también a nosotros mismos en cuanto personas o agentes de conocimiento a medida que aprendemos" (Pozo, 2014, p. 35).

2.2.2 Autonomía y método científico

Autonomía intelectual también es sinónimo del dominio del método científico, lo que implica desarrollar habilidades para aprender la ciencia con sus teorías, métodos e instrumentos propios de cada disciplina. Por tal razón, se tiene que caminar por los senderos del conocimiento de la ciencia para resolver los problemas que experimenta la sociedad en el campo de la medicina, salud, ingeniería, economía, física, y química —solo por nombrar algunas disciplinas que forman parte de la vida del hombre contemporáneo—.

Para Bunge (1996), la ciencia se caracteriza por ser una ciencia fáctica porque respeta parte de los hechos hasta cierto punto y siempre vuelve a ellos. La ciencia intenta describir los hechos reales tal como son, independientemente de su valor emocional o comercial; la ciencia no poetiza los hechos ni los vende, sus hazañas son una fuente de poesía y de negocios. "En todos los campos, la ciencia comienza estableciendo los hechos y esto requiere curiosidad impersonal, desconfianza por la opinión prevaleciente y sensibilidad a la novedad" (p. 21).

En el campo de las disciplinas donde se parte de características relacionadas con la ciencia fáctica, se necesita dominio del campo científico. Por lo tanto, sostiene Bunge (1996) que las teorías se verifican en el campo experiencial, partiendo de hechos que se convierten en leyes, para así estimar los errores mediante una intervención intencionada. Por tal motivo, existen una serie de razones que las sustentan —Tabla 2—.

Tabla 2. *Razones que sustentan las teorías.*

El científico	Va más allá de la observación de los hechos porque considera aquellos que son más relevantes en el campo de la experimentación para verificar las hipótesis enunciadas que posteriormente se convertirán en leyes, lo que también posibilita que emerjan nuevas teorías.
La ciencia	Es explicativa al abordar los hechos en forma de leyes, "la ciencia deduce proposiciones relativas a hechos singulares a partir de leyes generales, y deduce leyes a partir de enunciados nomológicos a un más generales –principios." (Bunge, 1996, p. 38).
	Es un sistema abierto y no dogmático.
	Es útil para solucionar los problemas de la sociedad en las diversas disciplinas que ésta demanda en la búsqueda de la verdad.
La investigación científica	No aborda la totalidad de los componentes del objeto de estudio, sino que trata de descubrir aquellos elementos lo constituyen. De ahí que los resultados sean parciales.
	Posee un método en el que se parte de conjeturas, hipótesis y de reglas propias de la ciencia fáctica, cuyo referente es la observación, el registro y la experiencia.
El conocimiento científico	Es claro y preciso frente a un conocimiento ordinario —que es vago e impreciso—.
	Se comunica en medios que son especializados en su campo específico, con el propósito de difundirlo, y aumentar las posibilidades de su verificación.
	Tiene que pasar por la prueba de la experiencia.
	Es sistemático porque parte de una hipótesis y teorías conectadas de forma coherente y lógica, en la que se articulan unos hechos determinados.
	Es legal porque va en la búsqueda de leyes, aplicables, y que propician el surgimiento de nuevas.
	Es predictivo para poner a prueba las hipótesis.

Fuente: elaboración propia a partir de Bunge (1996).

2.2.3 Autonomía e inteligencia disciplinada

De acuerdo con lo que hasta aquí se ha tratado, no se entiende la autonomía intelectual sin una inteligencia disciplinada y científica para plantear problemas y verificar las hipótesis. Este es un paso gigante en el aprendizaje, puesto que se accede a la formación de paradigmas conceptuales que impulsan la creatividad y la imaginación a partir de un conocimiento fáctico.

Gardner (2008) manifiesta que la inteligencia disciplinada constituye un modo característico de pensar sobre el mundo. "Los científicos observan el mundo, idean, proponen clasificaciones, conceptos y teorías provisionales, revisan las teorías a la luz de nuevos hallazgos o descubrimientos; y teniendo en cuenta esa información, vuelven a realizar nuevas informaciones, a rehacer las clasificaciones y a idear nuevos experimentos" (p. 47).

Así, la autonomía intelectual lleva a que los estudiantes piensen como un científico, que sean capaces de pensar de una forma racional y epistémica, para deliberar sobre los hechos fácticos, con el fin de brindar respuestas explicativas y analíticas que conduzcan a la verificación de un pensamiento predictivo que supere el pensamiento ordinario o conocimiento vulgar. Esto indica que pensar de forma reflexiva, explicativa, hipotética y científica, es una tarea en la que la teoría se pone a prueba en el campo empírico. Lo que se persigue en la autonomía intelectual es el desarrollo de un pensamiento de deliberación sobre los hechos fácticos basados en la experimentación del método inductivo o deductivo. Lo que se pretende es que el estudiante sea capaz de explicar las situaciones y fenómenos de la vida con un sentido del contenido científico, lo que indicaría que la formación académica no asume este tipo de formación con el objetivo de centrarse en un cúmulo de información memorizada de manera repetitiva, perdiendo el papel que juega el hemisferio epistémico o pensante respecto al hemisferio no escolarizado.

2.2.4 Autonomía e inteligencia creativa

La inteligencia creativa, es un factor decisivo para el desarrollo de la autonomía, en la medida que planteen problemas que otros no han pensado, además, promueve un pensamiento especulativo de idealidad para pensar e imaginar nuevas experiencias del mundo académico o científico. Gardner (2012) expresa que la creatividad encuentra la máxima expresión en el hemisferio derecho e interconectado con las conexiones del hemisferio izquierdo. Entonces, el rasgo de una persona creativa se caracteriza en solucionar un problema de forma creativa, recabar información en la solución de este, en relajarse para que surja la idea creativa y poder llevarla a la práctica en forma apropiada. Por tanto, "los estudios cerebrales sobre la creatividad nos dicen qué sucede cuando gritamos "¡Eureka!" cuando se nos ocurre algo de repente" (p. 32).

Csikszentmihalyi, citado por Gardner (2008), afirma que cuando el individuo domina una disciplina plantea una diversidad de respuestas ante un problema. Así mismo, el ámbito cultural es determinante para expresar la creatividad y el campo social como un medio para acceder a experiencias educativas y plasmarlas en el mercadeo de manera práctica. El estudio creativo es clave en el terreno académico y científico para avanzar ante los retos y problemas de la vida del hombre.

2.2.5 Autonomía e inteligencia de síntesis

La autonomía intelectual requiere de la inteligencia para comparar y diferenciar conceptos y teorías de las disciplinas, incluyendo los saberes. A través de la indagación e investigación en la que se ponen a prueba los problemas y las hipótesis se obtiene un dominio profundo del paradigma, lo facilita la comprensión del horizonte del conocimiento el cual ayuda a solucionar aquellas demandas de orden científico, tecnológico o práctico de la vida cotidiana. Al respecto, Gardner (2008) considera que el desarrollo de la inteligencia de síntesis es el resultado de emplear formas diversas como la narración, las

taxonomías, conceptos complejos, reglas, aforismos, metáforas e imágenes impactantes, expresiones sin palabras, teorías y metateorías.

Gardner (2008, p. 99) continúa afirmando que "la persona que se mueve con un pensamiento sintético intentará captar, mediante una imagen, un problema que describe una situación impactante, como lo hizo Picasso con la *Guernica*". Igualmente, las disciplinas emplean instrumentos y estrategias para recabar información y probar las teorías. Los esbozos brindan una comprensión del presente, pasado y futuro en la que recoge una sinopsis en trabajos disciplinarios, interdisciplinarios y multidisciplinarios. Por consiguiente, "las síntesis convincentes están formadas por las combinaciones de textos, marcos de referencia y conceptos que, en general, se consideran por separado [...]" (Gardner, 2008, p. 102).

Entonces, la autonomía intelectual adquiere relevancia cuando el estudiante emplea diversos modos para abordar o resolver un problema, posibilitando un conocimiento de síntesis desde perspectivas diferentes, de orden racional, experiencial o práctico, lo que contribuye a la construcción de un pensamiento complejo, tan necesario en el pensamiento especulativo.

2.2.6 Autonomía, el cerebro y el aprendizaje autorregulador

La neurobiología ha ganado terreno en las teorías de aprendizaje porque plantea nuevos enfoques científicos que ayudan a comprender el papel que juegan las neuronas para anticiparse al pensamiento racional. Para Llinás (2002), el hombre nace con una información precableada que facilita el conocimiento de sí mismo y actuar para su supervivencia, a través de emociones apropiadas que se gestan y se liberan desde el nacimiento, a partir de un conocimiento *a priori* en torno a una filogénesis de carácter funcional. Esta memoria de aprendizaje implícita se necesita para sobrevivir ante las dificultades del mundo externo y es importante ya que acumula experiencias de aprendizaje significativas en las que se incorporan el cuerpo y las funciones cerebrales.

Por lo tanto "a medida que las experiencias vividas son reconstruidas y repetidas, ya sea, en la reflexión consciente o en el procesamiento no consciente, son revaluadas en su sustancia e inevitablemente ordenadas, modificadas en lo mínimo o a fondo, en términos de su composición factual y acompañamiento emocional" (Damasio, 2010, p. 320).

Lo que se aprecia es que la autonomía es el desarrollo del aprendizaje implícito y explicito (Pozo, 2008), el cual se gesta a partir de las experiencias inconscientes necesarias para escribir una biografía de recuerdos, sentimientos, afectos, emociones, raciocinios, toma de decisiones, manejo de representaciones mentales, entre otros. La autonomía intelectual parte de las terminales del sistema nervioso, la medula espinal, la columna vertebral, el ronroneo de las neuronas, las corrientes eléctricas, los hemisferios del cerebro, las amígdalas, el cíngulo, la neo corteza, por nombrar algunos (Llinás, 2002). Es decir que la autonomía es el resultado de las sensaciones, de las experiencias del cuerpo, de la conversión de las imágenes sensoriales en cogniciones, que juegan un papel emocional respeto a la

inteligencia racional. Además, ésta implica la neurobiología, la psique, y las dimensiones globales del hombre para actuar en el mundo (Varela, 1997).

Por otro lado, Llinás (2002) manifiesta que el conocimiento del cerebro y el mito del yo permiten que surja la memoria referencial, la cual facilita la interiorización del cuerpo y las respectivas proyecciones relacionadas con el mundo externo. "Es una capacidad intrínseca que facilita las propiedades predictivas del cerebro, lo cual constituye un aporte fundamental a la supervivencia del organismo" (p. 211). Lo que se plantea es que la memoria es el resultado del aprendizaje del cuerpo y del cerebro para crear cogniciones internas que se constituyen en una memoria referencial para aprehender del mundo, y que a su vez esta información se guardada en una gaveta del cerebro para no olvidarla y así evocarla posteriormente en una nueva situación de conocimiento o de aprendizaje.

Por lo tanto, se puede generalizar el desarrollo de la autonomía intelectual como un inmerso en el cuerpo y en el cerebro para crear imágenes o representaciones mentales del mundo externo. Esto significa que una autonomía basada en actividades prácticas o productivas deja una huella indeleble en el cerebro para que éste interactúe con el mundo externo y fije en el cuerpo las razones de una memoria referencial, destacando el papel importante que juega el pensamiento predictivo en un determinado contexto cultural.

Para Damasio (2010, p. 241), "la conciencia es un estado mental o, dicho de otro modo, sino hay mente no hay conciencia". Entonces, el hombre tiene una percepción inmediata de la existencia y del entorno, que se evidencia a través de la conciencia, que es un estado mental que experimenta los objetos y los sucesos que lo rodean y que se vive en primera persona, entendiendo que se trata de un individuo que conoce de forma subjetiva, y al mismo tiempo, de forma objetiva. Esto indica que la manera de conocer el mundo parte de un conocimiento particular consiente; de determinados contenidos y sensaciones, de la mente; en otras palabras, el estado de conciencia es el conocimiento de sí mismo.

En otros términos, la autonomía intelectual estriba en la memoria que posea el individuo de la propia existencia para actuar en el mundo, específicamente para lograr una autorregulación cognitiva y metacognitiva. Lo que quiere decir que el estudiante sabe a conciencia si aprende de manera reflexiva entorno al ensayo y error, a los compromisos, a la posición ética o moral para obrar en una sociedad secularizada. Fijar planes de mejoramiento es como escribir su biografía como un estado mental de proyección de lo que es y piensa el ser en el mundo.

Por consiguiente, la autorregulación cognitiva y metacognitiva facilitan la evaluación y autoevaluación de los aprendizajes: el modo como realice las tareas e interactúe con las personas, y el dominio que posee sobre un repertorio de estrategias para un aprendizaje, tal como lo sostiene Mateos (2001). Por tanto, el uso y generación de conocimiento es el resultado de las operaciones mentales frente al contenido de las disciplinas —técnicas, métodos y estrategias—, en un contexto cultural e histórico que proporcione sentido a los aprendizajes. Sin embargo, la autorregulación requiere de la planeación en el tiempo relacionado con los procesos de aprendizaje, con el empleo de estrategias de

aprendizaje y la interacción con las personas. Es decir, el pensamiento se materializa en las acciones entre el saber hacer y saber ser para formar parte de una sociedad que demanda uso y generación de conocimiento en una diversidad de disciplinas y saberes.

2.2.7 Autonomía y habilidades de pensamiento de orden superior

El desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior es decisivo para la autonomía, ya que significa lograr plantear hipótesis y paradigmas teóricos, tan esenciales en la formación del conocimiento básico de las disciplinas. Aebli (2000) plantea la necesidad del dominio de la narración y del significado de las palabras, lo que contribuye a ejercitar la memoria de corto y largo plazo.

Por otro lado, la observación favorece al desarrollo de la contemplación ya que se propician las habilidades de comparación y de comprobación de las hipótesis. Igualmente, hablar, leer y escribir contribuyen al ejercicio de los resúmenes, a la comunicación oral y escrita, al igual que a la redacción de textos. Así mismo, las representaciones graficadas conducen a la interiorización de acciones conceptuales y la esquematización de problemas. Además, cabe considerar que la formación de conceptos genera interconexiones con la realidad.

Por supuesto que la solución de problemas parte de los saberes y de las experiencias que tengan los individuos del mundo práctico o cotidiano para solucionar de forma creativa las situaciones de aprendizaje que se les presenten en el transcurso de la vida, pero también, la motivación intrínseca es un factor decisivo para el éxito de la vida de las personas mediante una serie repetitiva de acciones que consoliden el aprendizaje.

Finalmente, el diálogo, el trabajo individual, y el trabajo en equipo, son todo un proceso de aprendizaje constructivista. "En cambio los resultados del aprendizaje logrado en el aprendizaje de la vida son ejercitados por regla general y ejercitado millones de veces y por ello están profundamente arraigados en el conjunto del comportamiento" (Aebli, p. 334). Esto contribuye a una sistematización de la información porque está conectado con la realidad que experimenta el individuo.

2.3 La autonomía personal y la interacción con los otros

La autonomía personal desde lo social se refiere al mapa que posee el individuo de otras personas, logrando una interacción apropiada en buenas relaciones interpersonales y empática, pero sin perder la criticidad basada en criterios personales. Este componente es básico para avanzar de forma progresiva en la autonomía.

Para Nussbaum (2005), construir una sociedad democrática requiere del esfuerzo de todas las personas para que puedan razonar sobre los problemas y buscar vías argumentativas y contra argumentativas mediante un pensamiento de reflexión y deliberación. También es importante, la pertenencia a un grupo para pensar en las necesidades del hombre desde una perspectiva humanista. Además, se crean lazos de comunicación, se asumen las responsabilidades en grupo y se comprenden las emociones y los sentimientos de otras personas desde un enfoque cultural, echando mano de las narraciones como un medio de reconocimiento desde la historia y el mundo social de las personas.

La autonomía social invita a formar ciudadanos sensibles a los problemas de los demás, para cambiar y transformar esas vidas desde un conocimiento intelectual del otro. De ahí que se enseñe el razonamiento socrático "desempeña un papel decisivo en el despertar de estos estudiantes y en hacerlos responsables de su pensamiento y sus opciones" (Nussbaum, 2005, p. 67), al tiempo que se toma conciencia de una autonomía social.

Pozo (2008) manifiesta que el aprendizaje social tiene que ver con la sociedad. Sin embargo, se relaciona con los procesos de aprendizaje. Por consiguiente, el aprendizaje social tiene que ver con la cultura, el comportamiento y las representaciones sociales. Aprender es una actividad social que implica la adquisición de habilidades sociales como trabajar en grupo o rechazar acciones que vulneran a la persona. El aprender en sociedad se aprende mediante refuerzos, ensayo, error y moldeamiento para aprender nuevas conductas sociales.

Bandura (1977), citado por Pozo (2008), manifiesta un aprendizaje por observación o modelado del estudiante que estaría mediado por diversos procesos: de atención —éste debe atender a los rasgos relevantes de la conducta observada—; de memoria -se forman representaciones internas, de carácter simbólico, de esas conductas-; de competencia motora o verbal —ha de disponer de la competencia motora o verbal para reproducir la conducta imitada-; y motivacionales -debe percibir las consecuencias deseadas o indeseadas de la realización de esa conducta—.

Así mismo, Pozo (2008) sostiene que el aprendizaje social se relaciona con las conductas de los individuos, la internacionalización de las representaciones mentales, la relación con la capacidad motora y las motivaciones personales para materializar los proyectos, teniendo como referente lo que hacen otras personas, ya sea a partir de aprendizajes implícitos o explícitos, que contribuyen o no a la formación del individuo. Esta experiencia de moldeamiento de las conductas se percibe en las empresas cuando los individuos adquieren nuevos roles y comportamientos, tanto de orden cognitivo como de representaciones sociales que inciden en la apropiación de las actitudes, ya sean buenas o malas, relacionadas con el lenguaje verbal o no verbal, que inciden en las representaciones del conocimiento y que al final de la formación del estudiante se consideran un verdadero reflejo de la realidad.

Bajo este marco, puede decirse que el aprendizaje social tiene una raigambre en el moldeamiento de las conductas. Entonces, el aprendizaje cooperativo, el colaborativo y las comunidades de indagación están sujetos a la psique de las personas, la cual refleja conductas adquiridas, de manera consciente e inconsciente, que afectan el desarrollo de una inteligencia social.

En un mundo tan convulsionado en el que impera caos, violencia, muerte, estrés, desconfianza, ausencia de solidaridad, carencia de respeto y la cultura del trabajo intenso, por nombrar algunos tópicos complejos que afectan la vida del hombre actual, estas situaciones del entorno social o del medio ambiente inciden de una forma negativa en el moldeamiento de la conducta, de las cogniciones, y de la evaluación en toma de decisiones, que se traslada a la vida académica presencial o virtual. En otros términos, el aprendizaje social esta bombardeado por hechos de la vida práctica que alteran la conducta, la percepción de la vida y la construcción de esquemas mentales, repercutiendo en la interacción social y el trabajo en equipo académico.

Por tanto, por lo general, los estudiantes recurren a la zona de comodidad (el aprendizaje virtual) para refugiarse en las capacidades, en lo poco o mucho que pueda aprender en la vida, sin entender que, cuando todos empujan para el mismo lado, se logran resultados significativos en medio de la diversidad cognitiva, emocional y afectiva que proponga el grupo. "Así, se sabe que la cooperación promueve los aprendizajes sociales, habilidades sociales, actitudes, etc., así como hace más probable la aparición de una motivación intrínseca por el aprendizaje o deseo de aprender" (Pozo, 2008, p. 540).

Baquero (2001) expresa que, para Vygotsky, la zona del desarrollo próximo se refiere al apoyo de una persona experta para desarrollar la autonomía en la otra persona, lo que contribuye a un aprendizaje articulado entre aprendizaje y desarrollo. Es decir, se trata de mirar el nivel de condiciones iníciales para aprender y lograr aprendizajes sucesivos, lo que indica que de forma autónoma se desarrollan aprendizajes relacionadas con tareas, ejercicios y actividades cooperativas, posibilitando un mayor dominio de las situaciones académicas expuestas en un aprendizaje colaborativo, específicamente el juego.

Por consiguiente, se entiende por andamiaje para el desarrollo de la zona próxima aquellas características en que la competencia se ajusta según el progreso de inexperta en el tiempo que dure el desarrollo cognitivo, de acuerdo con el control gradual que realice el individuo. "Vygotsky enfatizó la dirección al desarrollo del sujeto hacia formas creciente de control voluntario y consciente de los procesos intelectuales [...]" (Baquero. 2001, p. 164). Además, incluye el uso del lenguaje como discurso cotidiano y práctico en la vida del escolar.

La interacción social contribuye al desarrollo del lenguaje interior en la que se toma conciencia de las operaciones mentales y se interioriza lo que sucede en el mundo externo. Esto provoca una reorganización de las funciones de la estructura interna, gracias al papel que juega el habla social. También, se incorporan nuevos procesos psicológicos superiores avanzados cuando se avanza en la internacionalización de nuevas actividades y de nuevos sistemas relacionados con las leyes (Baquero, 2001). Aunque es claro que no se puede dejar a un lado el papel de las mediaciones, especialmente en el campo de la semiótica, en la que se articula el pensamiento y el lenguaje para favorecer el desarrollo del intelecto. Esto indica que las diferentes encarnaciones verbales posibilitan el desarrollo de una psicología del lenguaje que responde a procesos psicológicos en torno a la apropiación de conceptos.

En otros términos, la inteligencia social es el resultado del pensamiento a través de procesos operativos de la mente en la que la semiótica es una herramienta poderosa para aprehender todo aquello que rodea al hombre.

2.3.1 Aprendizaje cooperativo –colaborativo–

Johnson y Holuvec (1999) expresan que cuando se trabaja de forma cooperativa se persiguen metas comunes en la que se explicitan las tareas de aprendizaje, se toman decisiones y se supervisan los desempeños de los estudiantes y del grupo. Por otra parte, los grupos informarles se propician de manera momentánea en el aula de clase, facilitando las actividades de enseñanza. Por otro lado, los grupos formales establecen lazos más duraderos para el logro de las metas académicas, lo que agiliza el desarrollo de la planificación basados en un aprendizaje cooperativo.

Igualmente, Johnson, Jhonson y Smith (1991), exponen que existe una diversidad de grupos que se articulan en función del estudio e intereses personales de los integrantes. En este caso, se presenta una variedad de ellos, tales como, el de pseudo-aprendizaje, que trabaja por directriz de los docentes; los tradicionales, que se mantienen durante el tiempo; el de aprendizaje cooperativo, que actúa en función del aprendizaje de forma mancomunada —para mantener a flote el equipo—, y el grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento, en el que se superan las metas personales y del colectivo.

Por consiguiente, el aprendizaje cooperativo se mueve en los principios de interdependencia positiva en la que todos los miembros se benefician, y en la que se enfatiza en la responsabilidad individual y grupal y la interacción positiva entre los integrantes, el aprender a trabajar las relaciones interpersonales para la toma de decisiones, en dirimir los conflictos, y en la evaluación de forma grupal. El resultado de la cooperación implica los esfuerzos personales para lograr buenos desempeños, el establecimiento de relaciones personales y el ajuste psicológico de todos. Así mismo, se favorece la conformación de grupos heterogéneos, más que homogéneos, porque esto enriquece el grupo a nivel de las interacciones personales y de la resolución de problemas.

2.3.2 Comunidades de indagación

Bocaranda (2009) sostiene que las comunidades de indagación tienen como característica el diálogo, sustentado en una buena discusión que parten de los intereses de los participantes que generan preguntas de cualquier índole. Éstas enseñan a pensar, reflexionar y juzgar, para que se asuma la autonomía de forma responsable. En otros términos, para que los estudiantes sean capaces de plantear las propias ideas y formular las respuestas a partir del empoderamiento de su propio pensamiento y así, asumir la propia libertad personal.

Lipman (2016) comenta que las comunidades de indagación potencian el pensamiento reflexivo y deliberativo, basado en una investigación creativa e imaginativa, para distinguir entre un pensamiento intuitivo y un pensamiento analítico, que tiene sentido en distintas situaciones, problematizando lasok prácticas del conocimiento. Entonces, favorecen el establecimiento de comunidades pensantes para actuar en el mundo académico y en la vida. También, propone un pensamiento multidimensional que apunta a un pensamiento crítico, cuidadoso y creativo. En consecuencia, el pensamiento crítico plantea problemas para la toma de decisiones y para aprender nuevos conceptos sustentados en un buen juicio que se materializan mediante generalizaciones de la vida práctica y del conocimiento en el momento de distinguir las falacias informales. Igualmente, enfatiza en la creatividad, apelando a un pensamiento original, aplicable a situaciones problematizadas, a visionar caminos para llegar a las metas, y a estimular que se piense por sí mismo, para que se guíen por hipótesis, se identifiquen con la totalidad de las partes del problema, se obtengan expresiones de la propia experiencia, se ponga en juego la capacidad de arriesgar, asumir la perplejidad de la creatividad, propiciar situaciones problematizadas, posibilitar pensar sobre los problemas, y mantener la inventiva de las ideas.

Del mismo modo, el pensamiento de cuidado se refiere a lo que se piensa y al significado que tenga el pensamiento, el cual involucra las emociones y los afectos, las acciones que se ejecutan mediante el pensamiento de cuidado, reflexión sobre lo que se quiere ser y cómo podría alcanzarse, así como también abarca el lograr sentir las emociones de los demás en el marco de los valores. Asimismo, puede afirmarse que una comunidad de indagación cultiva la razonabilidad en la que se implica la creatividad y la ética.

2.3.3 Aprendizaje en pequeño grupo de estudio

Abril (1997) plantea el pequeño grupo de estudio como un escenario de interaprendizaje de experiencias, de interacción y de toma de decisiones identificado como un organismo colectivo. Los miembros generan nuevos aprendizajes en los que coordinan las posiciones personales, se constituyen en un sistema de identidad cultural, se consolidan las relaciones interpersonales y se establecen nexos con otros grupos de trabajo, se elaboran las propias reglas de autorregulación social, se propicia el sentido de pertenencia reciproco entre los integrantes, se favorece el desarrollo humano a través de la comunicación en torno a los saberes, las prácticas y los sentimientos, se establecen propósitos comunes de trabajo, y se definen roles sociales y experiencias de trabajo para avanzar como un grupo unificado según las metodologías empleadas para alcanzar las metas. Entonces, el aprendizaje en grupo forma parte de un proyecto individual y colectivo que potencia la sumatoria de varios individuos para emprender un trabajo cooperativo.

Hoy en día, el mundo global requiere de individuos que sean capaces de trabajar en grupo, lo cual requiere desarrollar habilidades sociales, cognitivas, emocionales y evaluativas que aporten al mundo académico y laboral. Por tal motivo, las relaciones interpersonales propician habilidades comunicativas y de interacción para pensar como un colectivo, en medio de las diferencias particulares de las múltiples inteligencias, y así lograr un mapeo de lo que se siente y piensa en un organismo vivo.

Las habilidades cognitivas son importantes en la resolución de problemas, tanto de los saberes como las disciplinas, estas últimas enmarcadas en el uso y generación de conocimiento, específicamente en torno a un pensamiento predictivo o hipotético de la problematización del conocimiento en el contexto de la vida. Las habilidades emocionales, por su parte, apuntan a la comprensión consciente de la existencia del otro, en términos de actitudes, sentimientos y afectos, pensamientos, comportamientos, creencias y valores a partir de una vivencia existencial que toca el mundo de la vida práctica.

Las habilidades evaluativas se refieren a la autorregulación de las metas de aprendizaje, los conocimientos que se apropiaron para transferirlos y aplicarlos en otras situaciones de aprendizaje, y a conocer las capacidades personales para el cumplimiento de los propósitos y los planes de mejoramiento acerca de lo que se sabe, lo que se hace, lo que se piensa, con el fin de llegar a ser una mejor persona. El trabajo en grupo conlleva sentir y pensar en la corporeidad de la otra persona, sin perder el sentido de criticidad y de emancipación personal frente a una sociedad secularizada y técnica.

2.4 La autonomía frente al uso de la tecnología

La tecnología desafía la inteligencia y la curiosidad del hombre actual, porque el mundo de la cibercultura genera un punto de inflexión relacionado con las TIC que cambió la forma de enseñar y aprender a través de una realidad virtual. También desafía la imaginación y la creatividad, al tiempo que posibilita un mayor dominio de la autonomía intelectual, moral y científica. Por tanto, esta experiencia de conocer el funcionamiento y la aplicación de las herramientas tecnológicas estimula el aprendizaje de forma espontánea y agradable cuando el individuo puede interactuar con la mediación de la máquina o del ordenador para acceder a la sociedad del conocimiento y a los avances de la ciencia y la tecnología, sin perder de vista el aspecto recreativo de la comunicación e información.

Lo anterior indica que el mundo digital potencia la autonomía mediante la indagación, la investigación y la formulación de preguntas e hipótesis que exigen navegar en el mar de la información que brinda Internet, facilitando la búsqueda partiendo de la problematización del conocimiento para lanzar la red y atrapar al mundo a través de la comprensión y la interpretación, teniendo como referente un desarrollo epistémico de las teorías.

El aprender a navegar en medio de la información contribuye al afianzamiento de las habilidades del pensamiento de orden superior, ya que el individuo asimilará el sentido del método inductivo o deductivo para plantear las generalizaciones de la ciencia, las disciplinas y los saberes que brinda la reorganización del conocimiento en el mundo universitario. Esto conlleva superar un pensamiento intuitivo para pasar a un pensamiento racional o epistémico, en el que la deliberación, con otras múltiples inteligencias, permite la validación y la verificación de la información que arroja el mundo de la cibercultura. En este momento, también se tiene que distinguir entre un conocimiento nulo o un conocimiento tautológico o verdadero, lo cual lleva a formar un pensamiento crítico para comprender la puesta en marcha de la formación del espíritu científico.

Las TIC acercan la globalización del mundo cuando participan múltiples inteligencias en el acto comunicativo. Sin embargo, en esa avalancha de información se lanza al estudiante a una interacción de corporeidades digitales, en el sentido de percibir y distinguir la humanidad en medio de la extensión de las herramientas tecnológicas que delatan el pensamiento, la imagen y la voz del otro. Así, la inteligencia se debe aprender realizando una lectura del lenguaje verbal y no verbal del ordenador, característica propia de una inteligencia emocional. En otras palabras, sin una inteligencia digital es imposible que se gesten las cogniciones, así como la autonomía intelectual, moral y científica. Esto indica que las emociones que producen las TIC promueven una autonomía que favorece la creatividad y la invención para pensar y resolver problemas como resultado de la construcción de un mundo virtual.

Pero este proceso de virtualización sólo termina con la construcción de "un objeto independiente de las percepciones y de los actos del sujeto individual, un objeto cuya imagen es sensible, al manejo, al efecto-causa y al concepto que pueda ser compartido por otros sujetos" (Lévy, 1999, p. 118).

El mundo virtual, en cierto sentido, supera a la realidad porque se producen objetos y lenguajes independientes, producto de las interacciones de las corporeidades que se gestan desde la inteligencia emocional percibida en los ordenadores, pasando de una mente y un cuerpo digital a otra que se consolida al conocimiento de sí misma, de los objetos y del mundo cuando se tiene plena conciencia del papel que juega la virtualidad en las múltiples inteligencias colectivas.

La autonomía favorece a la apropiación de lenguajes, símbolos y significados inmersos en el mundo digital, ya que se accede a diversas culturas, a diferentes formas de pensamiento, a una variedad de conductas y comportamientos, a posiciones ideológicas, a planteamientos políticos, posturas antropológicas, entre otras. Esto forma una disputa entre el hombre con la especie humana, con el mundo y con el universo. Entonces, la cibercultura permite que el mundo global esté a los pies de la localidad, a través de una autonomía de reconocimiento y de intervención de aquello que es desconocido para convertirse en objetos y escenarios conocidos en el que se puede interactuar, proponer, pensar y actuar con múltiples inteligencias de cualquier lugar del mundo. Por tal razón, "los cibernautas no necesitan dinero, porque su comunidad dispone ya de un objeto constitutivo, virtual, desterritorializado, productor de vínculos y cognitivo por su misma naturaleza" (Lévy, 1999, p. 115-116).

Se puede inferir entonces que la autonomía digital está en la interacción del sujeto con la realidad y el mundo virtual, siendo este último, una experiencia de autonomía del hipercuerpo, de la virtualización del texto, de la economía, del cerebro, de lo humano, de la inteligencia y de las trasformaciones tecnológicas, según la percepción de Lévy (1999).

2.5. El valor de la autonomía en el proceso de adaptación a la educación superior virtual

El estudiante en su proceso de adaptación a la educación superior y en particular, a la modalidad de formación virtual, encara distintos retos, uno de ellos se centra en la necesidad de ser autónomo en su proceso de aprendizaje, para lo cual es indispensable lograr el conocimiento de sí mismo, de la cultura institucional, de la inteligencia disciplinada, de la inteligencia social y autorregulada cognitiva y metacognitiva, así como vivir la ética como instancia de honestidad y autenticidad.

2.5.1 Conocimiento de sí mismo

El éxito de la adaptación del estudiante en la educación superior virtual radica en el conocimiento que tenga de sí mismo sobre el estilo de aprendizaje, los tiempos y espacios para estudiar, las estrategias para mejorar el aprendizaje, el trabajo en equipo, la inteligencia social, las relaciones interpersonales, el manejo de representaciones graficadas, la conciencia sobre los aprendizajes, entre otros. En la medida que piense acerca del modo como estudia, se produce una alerta para hacer las cosas para el logro de las metas personales. Esto significa que la persona tenga conciencia de la propia biografía relacionada con el proyecto de vida. Por tal razón, Sócrates sostenía que "una vida no examinada no merece ser vivida" (Nussbaun, 2011, p.75). Esto implica debatir y argumentar sobre cuestiones relacionadas con la vida, el estudio, el trabajo, la democracia, la ciudadanía, la política, el arte, y la estética, entre otros; para pensar y actuar de forma correcta.

2.5.2 Conocimiento de la cultural institucional

La autonomía de adaptación al sistema de educación virtual conlleva que el estudiante se sumerja en la cultural institucional relacionada con el proyecto educativo institucional, el enfoque curricular y pedagógico, las áreas de formación del programa y los servicios que le presta para su crecimiento personal, el acompañamiento académico, la formación disciplinar, la inmersión en la investigación, el impacto del programa con el sector externo, la calidad académica de los profesores, la movilidad de profesores y estudiantes, la flexibilidad curricular, etc.

Cuando el estudiante conoce el papel que juega la institución en la parte sustantiva y los beneficios de la virtualidad, puede aprovechar al máximo las capacidades personales en torno a la cognición, la emoción, los sentimientos, y los afectos, para navegar con certeza y minimizar los errores al acceder a la gestión académica y administrativa relacionado a su proyecto de vida.

2.5.3 Conocimiento del contexto a través del mundo virtual

La autonomía adquiere un significado y sentido en la virtualidad cuando las disciplinas y los saberes parten de la problemática local y global, al tiempo que se involucran con las culturas, las interacciones de las personas, los problemas, los dilemas de la vida, las comunidades, las creencias, las costumbres, las conductas, los comportamientos, las actitudes, y todo aquello que representa al hombre en la vida cotidiana, así como sus anhelos de proyectarse en ámbitos como la política, economía, productividad, arte, estética, religión y la educación.

Al contar con espacios y lugares que colocan en el presente los dispositivos culturales de la sociedad continental, las herramientas tecnológicas y el mundo digital facilitan un aprendizaje en contexto en la educación superior. Esto problematiza más el conocimiento mediante un pensamiento crítico del ser ahí arrojado en el mundo (Heidegger, 2007).

2.5.4 Conocimiento de la inteligencia disciplinada

El éxito de la autonomía en la educación superior radica en la inteligencia disciplinada, es decir, en que el estudiante sea capaz de aplicar métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje para comprender las disciplinas y aplicar el método científico como paso necesario para realizar futuras experiencias en áreas de conocimiento que le permitan la comprobación y la verificación de los problemas de la ciencia y la tecnología. Por tal razón, "los científicos observan el mundo; idean y proponen clasificaciones, conceptos y las teorías a la luz de nuevos hallazgos o descubrimientos; y, teniendo en cuenta esa información, vuelven a realizar nuevas informaciones, a rehacer las clasificaciones y a idear experimentos" (Gardner, 2008, p. 47). En este sentido, el estudiante, en torno a la reorganización del conocimiento que aparece en el mundo digital, tendrá que desarrollar por sí mismo las habilidades de la observación, la contemplación y la experimentación para validar sus hipótesis.

2.5.5 Conocimiento de inteligencia social y autorregulación cognitiva y metacognitiva

El éxito de la autonomía para adaptarse a la educación virtual también radica, en cierto modo, en la inteligencia social, la cognición y la metacognición. En otras palabras, la interacción con múltiples inteligencias tiene que, no sólo evidenciar un acto comunicativo de doble vía, sino propiciar aprendizajes reflexivos que retroalimenten los aciertos y desaciertos de las rutas de conocimiento en las que se imponen un pensamiento intuitivo y pragmático, para llegar, consecutivamente, a un pensamiento epistémico. Esto significa que la ruta de la inteligencia social pasa por un proceso de reconocimiento del otro, de aceptación, de querer hacer las cosas con el otro, de desear aprender en equipo, de querer compartir experiencias de reorganización del conocimiento, de vivir la experiencia

de la pregunta y la respuesta, de optar por un pensamiento hipotético para verificar las respuestas ante conocimiento científico validado de un modo consciente.

Por tal razón, "el componente metacognitivo incluye la conciencia de los factores que afectan el pensamiento y el control que se tiene sobre esos factores. La metacognición es el ejecutivo o el jefe que tiene control sobre la cognición, el trabajador, cuyas herramientas son estrategias" (Gaskin y Elliot, 1991, p. 97).

Entonces, el otro afecta el desarrollo del pensamiento al constituirse como un interlocutor válido en el plano de la conciencia del otro, el cual no puede ignorar porque exige un compromiso, una pregunta, una respuesta a partir de la autonomía intelectual, moral y científica. La inteligencia social adquiere sentido y relevancia cuando el estudiante tiene control del pensamiento y de los planes de mejoramiento, sobre lo que sucede en la educación superior del mundo virtual, empleando un repositorio de estrategias de aprendizaje basado en las ganas de querer aprender por sí mismo y con el otro, lo anterior con el objetivo de promoverse de forma individual y colectiva. De lograrse, resulta en un paso valioso para el aprendizaje cooperativo y significativo.

2.5.6 Vivir la ética como instancia de honestidad y autenticidad

La otra clave de la adaptación a la educación superior se encuentra en la conducta, el comportamiento y el obrar. Gran parte de los problemas que surgen en las relaciones interpersonales es la falta de autenticad y vivencia de la ética como un hecho moral que se percibe en la vida práctica o cotidiana. La sociedad atraviesa por una grave crisis de ética, en la que un estudiante desconfía del otro, en la que hay falta de honestidad para asumir los compromisos individuales y colectivos, engaño y trampa que alimentan prácticas odiosas, corrupción en la política, feminicidio, abuso infantil, por nombrar unas de las tantas situaciones críticas que atraviesa el mundo local y global. Estos síntomas se extienden a la universidad y se perciben en las relaciones personales, afectando el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

Por tanto, la ética conlleva elegir las virtudes, siempre en la búsqueda de la excelencia. En otros términos, ser cada día una mejor persona que cultive los valores en el entorno familiar y fuera del mismo. Por tal motivo, la ética tiene un sentido de alteridad y solidaridad, en cuanto que implica saber reconocer en cada extraño o enemigo una personal con dignidad y derecho a ser feliz. Ésta es la prueba de que poseemos sentido de la alteridad, lo cual nos anima a ser solidarios con todos los que se encuentran en estado de necesidad (González y Marquinez, 1999, p. 103).

En la medida que los estudiantes vivan una ética del cuidado y del reconocimiento de la dignidad de la otra persona, se cultivan los valores y el humanismo, haciendo agradable la vida a otras personas que sienten se les trata en términos de igualdad, solidaridad, justicia y equidad. Además, es una conquista que se persigue en la cotidianidad y en el mundo académico de la cibercultura la cual busca probar que la ética nos hace más autónomos en el sentido del humanismo.

2.6 Reflexiones finales

La pedagogía del aprendizaje autónomo implica desarrollar una cultura desde el preescolar hasta el doctorado. No obstante, el sistema educativo está fundamentado en una educación de heteronomía que deja muy poco margen al desarrollo de la iniciativa, a fomentar la creatividad y la inventiva, a la curiosidad, a la indagación, a la autorregulación cognitiva y metacognitiva, a la investigación, a pensar por sí mismo los problemas, y a la aplicación del método científico —porque el conocimiento repetitivo y memorístico campea en las aulas de clase—. Este fenómeno obedece a políticas estatales, a la tradición de un sistema educativo magistral, a los medios de comunicación que implantaron un pensamiento visual, a la/el Internet que empoderó la sociedad del conocimiento como cerebro pensante del quehacer del hombre contemporáneo. Estos y otros factores han propiciado una cultura relativa del conocimiento académico que refleja los dilemas de los problemas morales de una sociedad caótica que dejo a un lado, en cierto modo, las virtudes, la conciencia sobre el papel de la política y la necesidad de cultivar el humanismo. Esto quiere decir que la autonomía es un ejercicio ético de la vida cotidiana, es un conocimiento de sí mismo y del colectivo, es saber decidir lo mejor para la familia y la humanidad, es actuar conforme al derecho y con criterios de emancipación, sin perder el sentido de lo humano para vivir en sana convivencia. Esto requiere de una contracultura en el sistema educativo que cambie las mentes y los corazones de los individuos desde el seno del hogar, y así convertir la autonomía en una forma de vida transparente y honesta.

La concepción de autonomía en países en vía de desarrollo se tiene que hacer evidente en prácticas educativas, culturales, sociales, políticas, económicas, productivas y de emprendimiento -entendido como el pensar por sí mismo, persiguiendo el bienestar de la otra persona como un proyecto del bien común-. En otras palabras, la autonomía parte de la niñez a la adultez, posibilitando que se aprenda a pensar por sí mismo, a examinarse, a resolver problemas, a vivir la ética y el respeto al otro; que se aprenda a trabajar en equipo, a regular los procesos de aprendizaje, a validar el pensamiento predictivo, a controlar la inteligencia emocional mediante la inteligencia racional. Si esto sucede, se encuentra a un estudiante, en su mayoría de edad, con el potencial de asumir su ruta de estudio y de fijar las metas, los medios y los recursos para lograrlo; con las técnicas y las estrategias para alcanzar una meta, y aprender a relacionarse e interactuar con el otro.

La pedagogía del desarrollo del aprendizaje autónomo debe convertirse en una forma de vida ética, social, educativa, cultural y científica. De ser el caso, se necesita un proyecto de alfabetización que erradique el analfabetismo, pasando del preescolar a la educación superior. De ahí que una población educada sabe leer y escribir, el uso y generación de conocimiento, transferir y aplicar conocimiento; sabe y comprende el método científico, el valor social y el de la sociedad del conocimiento; sabe de humanidad para experimentar la humanidad; sabe que la alteridad es un proyecto educativo interminable; sabe de la comprensión de la dignidad de la persona y de todo aquello que rodea al hombre con un atributo de eticidad.

Referencias

Abril, L. (1997). El aprendizaje en pequeño grupo. Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Documento de apoyo Técnico. Bogotá: UNAD y CAFAM.

Aebli, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.* España, Madrid: Editorial Narcea.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico.* Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Baquero, R. (2001). *Vygotsky y el aprendizaje escolar.* Argentina, Buenos Aires: Editorial Aique.

Bocaranda, R. (2009). La comunidad de indagación. Forjadora de la nueva sociedad. *Revista de Artes y Humanidades UNICA* (10), p. 211- 217. https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118863011.pdf

Bunge, M. (2006). *La ciencia, su método y su filosofía.* Colombia, Bogotá: Editorial Panamericana.

Capra, F. (2008). *La ciencia de Leonardo. La naturaleza profunda de la mente del gran genio del Renacimiento.* España, Barcelona: Editorial Anagrama. Colección de Argumentos.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre.* Barcelona: Destino.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI. México: Editores.

Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro.* España, Barcelona: Editorial Planeta Colombiana, S.A.

Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender.* Barcelona: Paidós.

Gaskins, I., Elliot, T. (1991). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmarh para docentes.* Argentina, Buenos Aires. Ediciones Paidós Ibérica.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas.* Colombia, Bogotá: Editorial Planeta.

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos.* España, Barcelona: Ediciones B, S.A.

González, A., Marquínez, A. G. (1999). *Valores éticos para la convivencia.* Colombia, Santafé de Bogotá, D. C: Editorial Códice.

Heidegger, M. (2007). *El ser y el tiempo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Insuasty, L. (2009). *Una vida y una obra para construir una página de la educación colombiana.* Colombia, Bogotá: Editora Géminis.

Johnson, D., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Argentina, Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D. W., R. Johnson y K. Smith. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom.* Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* España, Barcelona: Editorial Paidós.

Llinás, R. R. (2002). *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos.* Colombia, Bogotá: Editorial Norma.

Kamii, C. (1998). *La autonomía como finalidad de la educación. Implicaciones de la teoría de Piaget* https://www.google.com/search?q=la+autonomia+como+fianlidad+de+la+educaci%C3%B3n&oq=la+autonomia+como+fianlidad+de+la+educaci%C3%B3n&aqs=chrome..69i57.20470j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Kant, M. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* Puerto Rico: edición de Pedro Rosario Barbosa.

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* España, Barcelona: Editorial Paidós.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación.* Barcelona: Octaedro.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación* (1.ra ed.). Buenos aires: Aique.

Moreno C.A., y Esponda, K. (2008). El concepto de autonomía en la fundamentación de la metafísica de las costumbres de Kant. *Cuadrantephi* (17). https://javeriana.edu.co/cuadrantephi/pdfs/N.17/4.%20Kant.pdf

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.* España, Barcelona: Editorial Paidós.

Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesitas de las humanidades.* Colombia: Katz Editores.

Piaget, J. (1975). *L'equilibration des structures cognitiaes. Problème central du développement. E. E. G., (XXI).* París: P. U. F. [Trad. castellana de E. Bustos: (1978) La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI.

Pozo, J. I. (2008). *Alumnos y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje.* España, Madrid: Alianza Editorial.

Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal.* España, Madrid: Morata.

Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico.* España, Madrid: Aula XXI. Santillana.

Rúe, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la educación superior.* España, Madrid: Narcea, S.A.

Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida.* Chile, Santiago de Chile: Dolmen.

Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (1997). De cuerpo presente. *Las ciencias cognitivas y la experiencia humana.* España, Barcelona: Gedisa.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Capítulo
3

APROXIMACIÓN A LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN VIRTUAL Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Helena Pava[1]
Fernando Augusto Montejo[2]

[1] Investigadora y subdirectora Nacional de Selección, Bienestar y Seguridad y Salud en el Trabajo de la Fundación Universitaria del Área Andina. Magíster en Estudios Sociales de la Universidad del Rosario; especialista en Gerencia de Recursos Humanos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Trabajadora Social de la Universidad de Moserrate de Colombia. Contacto: helena.pava@gmail.com; gpava@areandina.edu.co

[2] Investigador y director de Bienestar Universitario de la Universidad Católica de Colombia; candidato a doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Magíster en Psicología, énfasis Psicología y Salud de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Contacto: fernandomontejo2007@gmail.com

Introducción

El mundo actual presenta un panorama retador a nivel de la gestión emocional, pues la globalización y las nuevas tecnologías han desencadenado nuevas formas de comunicación que influyen en la interacción entre las personas. Dicha interacción está mediada, sin duda alguna, por los procesos emocionales que influyen en el comportamiento individual, grupal y social. Así mismo, resulta pertinente reflexionar frente a si este panorama promueve el desarrollo de concepciones más amplias de la inteligencia, y si la forma en que se están educando las personas se relaciona con el fomento de esta. La evolución del conocimiento en este campo continúa a pasos agigantados y los procesos educativos requieren estar a la vanguardia, aportando conocimiento y posibilitando procesos de enseñanza-aprendizaje que den respuesta a las necesidades del contexto actual.

El presente capítulo pretende realizar un recorrido por el estudio de la inteligencia, encontrando que varios los autores, interesados en profundizar y descubrir su funcionamiento, han aportado conocimiento desde los hallazgos sobre las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional mediante el análisis de la influencia que éstas tienen en el desarrollo integral de las personas.

Se exploran las oportunidades que brinda el abordaje de la inteligencia emocional frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues resulta un enfoque mayormente incluyente que reconoce la diversidad de las capacidades humanas, así como los retos que brinda el actual y futuro mundo para el que es necesario potencializar nuevas formas de pensamiento que permitan a las personas adaptarse y evolucionar en un contexto en constante cambio, donde la tecnología ha permitido nuevas formas de interrelación, conexión, y enseñanza, permeando los intereses y formas de actuar de las personas.

El recorrido inicia hablando sobre las generalidades de las inteligencias múltiples, resumiendo algunas de las posturas iniciales sobre el estudio de la inteligencia desde autores como Galton (1988) y Binet (1983), hasta llegar a los planteamientos de Gardner (1990), ampliando sobre sus dos principales

teorías. Posteriormente se realiza un acercamiento al funcionamiento fisiológico y la química de las emociones, reflexionando sobre la influencia de las mismas en el comportamiento de los seres humanos, donde es indispensable comprender como se manifiestan en cada persona de acuerdo con los niveles, frecuencia e intensidad, y destacando la importancia del reconocimiento y control de las mismas, así como las cinco habilidades básicas que componen la inteligencia emocional.

En el contexto de la educación, el capítulo hace una mirada a algunos textos que en los últimos 30 años se han centrado en el papel de las emociones con respecto al proceso de aprendizaje. La literatura en inteligencia emocional y educación nos ha mostrado que los esfuerzos del estudiante para aprender están conectados a las emociones; las experiencias negativas que el estudiante tenga pueden llevar hacia la evitación. Si la experiencia de aprendizaje utilizando mediaciones virtuales facilita la evocación de fuertes emociones, esta potenciará y comprometerá el interés del discente de manera efectiva (Robinson, 2016).

3.1 Las emociones

3.1.1 Antecedentes históricos y filosóficos de las emociones

La naturaleza del ser humano se desarrolla de manera integral a partir de tres dimensiones: el cognitivo —pensar—, el emocional —sentir— y el comportamental —hacer— (Blanco, 2002). En cuanto a las emociones, cabe señalar que éstas se encuentran integradas a la vida de cada persona y forman parte de la personalidad. Así mismo, el entorno en que se nace está entretejido por emociones que se viven y experimentan en el día a día. Así, ellas son mediadoras del desarrollo humano y se considera que cumplen un papel relevante en el desempeño social, biológico, cognitivo y psicológico, contribuyendo de manera significativa en los éxitos o fracasos de la vida.

La palabra emoción fue utilizada por primera vez en el idioma castellano en el año 1604, proveniente del término francés *émotion*, derivado de *émouvoir* —conmover mover, trasladar, impresionar—, y éste a su vez, como una variación del latín *mŏvēre* —referente al movimiento— (Corominas, 1987). De igual forma, la palabra se relacionó con el prefijo e-/ex -de, desde-, que significa *retirar, desalojar de un sitio, hacer mover.* En otras palabras, puede traducirse como aquello que nos lleva a hacer algo. En el Diccionario de la lengua española, la emoción se define como "la alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática", "el interés, generalmente expectante, con que se participa en algo que está ocurriendo" (RAE, 2019).

Desde la filosofía griega, las emociones guardaban fuerte relación con las pasiones *Pathos*, e incluso con los afectos. Así, este recorrido por las emociones comienza por Platón (1992) cuando en el texto *El Filebo* plantea la verdad o falsedad de las emociones, al pensar la posibilidad de armonizar las pasiones con la razón. Muchas prácticas basadas en las emociones actualmente tienen un fuerte componente platónico, por su condición de racionalistas.

Por su parte Aristóteles (1999) analizaba en su texto *Acerca del alma* la relación entre las afecciones del alma y el cuerpo. Tanto dolor como placer acompañan estas pasiones-emociones que tiene, como consecuencia, una turbación psicofísica, Cabe destacar que dicha turbación no implica impulsos ciegos, aspecto que más adelante se retomará desde Nussbaum.

Las emociones se enlazan con la razón en la filosofía aristotélica, algo que la hace diferente de la filosofía platónica. En primer lugar, implica un trabajo y una elaboración sobre las emociones-pasiones, al necesitar realizar prácticas éticas para evaluar las propias acciones en la vida cotidiana.

El *logos* intenta resolver el *pathos* que trae consigo una tensión en el individuo, pero lo paradójico es que esa pasión define al mismo individuo, lo singulariza, opuesto al *logos* que tiene pretensiones universales. Dado lo anterior, dichas pasiones-emociones no podrían ser eliminadas porque se destruiría al individuo en sí mismo. Pero lo que sí se puede hacer es convivir con ellas, e incluso, elaborar un saber hacer alrededor de prácticas concretas (Pava, Montejo, y Gallo, 2019).

Para los estoicos, las emociones eran producto de la estulticia y la ignorancia, siendo el resultado de una ligereza del juicio en un individuo apasionado pero responsable por sus pasiones ¿No sería esto un punto de partida para lo que en la actualidad se quiere plantear con las competencias socioemocionales en la educación superior virtual? Esta responsabilidad puede referirse al desarrollo de un dominio sobre las pasiones, una *technê tou biou* (la técnica de la vida) o un *Ars Vitae* (el arte de vivir) que Foucault (2002, p. 103) entiende como las prácticas que se deben ejercer para hacerse realmente libre, "*la vida como aquello de lo cual ocuparse éticamente*".

La emoción es un concepto multidimensional que se refiere a una variedad de estados, muchos de ellos solapados, pero con distinto contenido. Por eso se habla de emociones en plural.

Por su parte Naussbaum (2008), que retoma parte de la visión aristotélica, plantea que las emociones no tienen que ser enemigas sino aliadas, contrario a lo que en su opinión ha sucedido históricamente, una represión por el camino de la disciplina y racionalidad, por lo que propone entonces revalorar las emociones:

> Las emociones son ese reconocimiento de lo que importan dichos procesos junto con la falta de un control total sobre ellos. Ello significa que las emociones se desarrollan gradualmente, a medida que el pequeño se va haciendo más y más consciente de la importancia que tales transformaciones revisten para su vida, así como del hecho de que, por decirlo de algún modo, llegan desde fuera (Nussbaum, 2008, p. 223).

Adicionalmente Nussbaum (2008) propone una ruta de trabajo para que las emociones puedan ser educables. Estas emociones pueden ser reestructuradas a partir de la historia de una persona, lo cual abre varias rutas abordables de diferentes maneras, una de ellas, la lúdica, la cual además permite incorporar diversos elementos que constituyen las emociones-competencias en un ejercicio sobre nosotros y la relación con los otros. Las emociones de un individuo enmarcan el mundo exterior a partir de un esquema que posibilita su ubicación en un determinado lugar.

Aunque las emociones sean juicios, no involucran sólo la cognición sino algo más complejo que se ha denominado *ideología*., Esta no tiene que ver con una creencia falsa, sino con la estructuración de la realidad, que, a su vez, puede estructurar las emociones (Zizek, 2003). Basándose en esto, una persona podría realizar valoraciones y juicios, lo que permite trabajar sobre esas emociones desde la educación, la lúdica y el arte, entre otras herramientas, para lograr una visión integral de la educación.

Trabajar sobre las emociones implica también que es necesario ocuparse sobre las historias de esos individuos, sus representaciones simbólicas, como también sobre su contexto social, ya que de eso dependen sus emociones. El saber hacer con las emociones implica organizar nuevamente una historia, reconstruirla y reconfigurar las experiencias vividas.

3.1.2 Perspectivas, concepto y tipos de emociones

3.1.2.1 Perspectivas desde las cuales se abordan las emociones

El estudio de las emociones es complejo, principalmente porque sobre él no se han establecido fácilmente consensos, razón por la cual hay una gran diversidad de miradas que las abordan, así como múltiples definiciones y clasificaciones. Sin embargo, según Frijda y Zammuner (1992), existen diferentes investigaciones que abordan la naturaleza de la emoción, las cuales se pueden sintetizar en cinco miradas: la antropológica, semántica, la comunicativa, la constructora de identidades, y la que escapa del control social (Belli & Íñiguez-Rueda, 2008).

Iniciaremos con la mirada antropológica, revisando varias posturas al respecto, pues la emoción es tan antigua como el ser humano, por lo que ha estado presente en la construcción de las diferentes sociedades y culturas, así como en las interacciones que realiza cada persona en los contextos en los que se desenvuelve desde el inicio de la vida humana hasta ahora.

Según Liotti (2004), la categorización de las emociones está influida por la relación entre la vivencia subjetiva y su expresión en los diferentes contextos. Esto lleva a pensar en la importancia de tener en cuenta cómo es percibida, experimentada y cuál es el significado de la emoción para cada persona, analizando la relación directa o indirecta que tiene con la expresión de la misma a través del lenguaje verbal y no verbal como una respuesta a las situaciones que se presentan en los diferentes contextos de interacción. Es así como para Liotti (2004) es posible subdividir la anterior relación en conocimiento y en regulación. En este sentido, las emociones dependen de un saber sentir -plano subjetivo- y de poder dominar lo sentido —plano cultural—.

Ahora bien, de acuerdo con lo anterior, vale la pena resaltar la importancia que cada individuo pueda ser consciente de las respuestas fisiológicas que se producen en el cuerpo humano, que, sin duda, acompañan a cómo se experimenta la emoción. Este es considerado un primer aspecto de acercamiento a su dominio. En este sentido, Oatley (1993) indica que las emociones, su función y su

disfunción, tienen como núcleo de realización el binomio mente-cerebro, donde el primer término responde a la cultura y el segundo a la fisiología del individuo.

Lo anterior permite un acercamiento a la relación que existe entre emoción y cultura. Si bien desde muchas perspectivas la emoción surge como una respuesta fisiológica a las diferentes situaciones que presenta el contexto, no se puede dejar de lado la estrecha relación que ésta tiene con el lugar donde se desarrolla el individuo, donde emergen diferentes costumbres y juicios que hacen parte de la cultura y que, sin duda, influyen en las respuestas emocionales de cada persona.

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que el significado de las emociones puede variar en proporción al contexto cultural, y más aún, el dominio o gestión de las mismas que está fuertemente influido por la construcción del significado que, en muchos casos, varía significativamente de acuerdo con la cultura. Es allí donde la mirada semántica de las emociones cobra un valor significativo. La construcción de dicho significado le da una categoría a la emoción que pasa de una respuesta meramente fisiológica, como se veía anteriormente, a pensar en ella como una respuesta psicofisiológica que involucra la cognición.

Schachter y Singer (1962) propusieron una teoría según la cual la emoción surge por la acción conjunta de la activación fisiológica y de procesos psicológicos que intentan detectar la causa de la activación—cogniciones—. Según la interpretación de Schachter y Singer (1962), los dos factores son necesarios; la activación previa induce un estado emocional, pero son las cogniciones las que indican si la emoción es de euforia, de cólera, o incluso neutra (De Torres, Tornay, & Milán, 2006).

Se encuentran actualmente investigaciones que, entendiendo la emoción en relación con el significado y la cognición, han orientado sus esfuerzos en comprender el funcionamiento de éstas en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Tal es el caso de Miccoli (2006), quien define el sufrimiento posthumano y utiliza la imagen del "abrazo tecnológico". Según este autor, la tecnología reconoce el sufrimiento humano y, en cierto modo, más que ayudarlo, funge de extensión maquínica que le permite sobrellevarlo y eventualmente superarlo.

En esta misma línea Crewe (1997) tiende un puente entre el concepto de *disembodiment* y la noción de ciberespacio —puente entre las emociones y las TIC— a partir del cual se abre una nueva área de estudios. Dyson (2005) plantea el concepto de emociones *wireless*, donde según sus estudios, es posible conocer las emociones que experimentan las personas en determinado momento a través de ondas inalámbricas. Sin duda, son acercamientos importantes al concepto de humanismo en la era digital. Por último, se encuentran Gutiérrez y Aguado (2002), quienes relacionan la mediación tecnológica de la experiencia emocional con la construcción de imaginarios socioculturales.

Ahora bien, al iniciar el apartado de las miradas para abordar las emociones, se hacía referencia a la comunicación como un tercer elemento. Frente a ello García (1990) señala que se trata de encontrar campos de aplicaciones prácticas de las emociones, no sólo en estudios desde el punto de vista de la terapéutica psicológica y clínica, sino también en otros campos y disciplinas. Es así como investigaciones enfocadas en la comunicación emocional en el ámbito social, tecnológico y educativo,

cobran un gran sentido. El contexto actual nos lleva a la necesidad imperativa de profundizar en el rol de las emociones, en la construcción de entornos y sociedades digitales. En este sentido, son varios autores los que analizan cómo las emociones influyen, por ejemplo, en el aumento del *Bullying* y *Ciberbullying* en los contextos educativos.

Se hace necesaria una mayor comprensión de nuestras emociones y de las de los demás junto a un mayor control de situaciones personales y sociales, donde no sólo se pretendan objetivos de equilibrio personal, como propone el actual sistema educativo, si no también, objetivos de equilibrio social. Aprender a controlar e integrar las emociones, conocer y hacer uso de lo que significa la comunicación emocional, pueden ser las claves del éxito de esta tarea (Gutiérrez Tapias & García Cué).

Por su parte, Singer (1995) observa las diferentes emociones que emergen en los contextos comunicativos específicos, ubicándolas en narrativas individuales y en narrativas sociales. De acuerdo con esto, se resalta el papel fundamental de la comunicación en sus diversas formas, para definir, ya sea desde una perspectiva individual o desde una colectiva, el significado atribuido a las diferentes emociones que, desde luego, está permeado por el contexto donde se desenvuelve el individuo. Es así como Hallett (2003) añade un factor importante: la interacción comunicativa de las emociones. Es decir, no se trata de contextos fijos, estáticos, sino de interacciones dinámicas mediadas emocionalmente.

En este punto se han abordado las miradas antropológica, semántica y comunicativa de las emociones, observando la complejidad de las mismas y su relación con las construcciones culturales y sociales, donde la interacción juega un papel fundamental. Así mismo, vale la pena resaltar la trascendencia de la mirada del concepto de emoción como un proceso meramente fisiológico a uno más amplio donde se concibe no sólo como un proceso psicofisiológico, sino, además, como un elemento que presente y construido a través de la relación que el sujeto establece con su contexto.

Un cuarto elemento que se propuso fue la concepción constructora de identidades. Frente a esta mirada, como se ha visto a lo largo del capítulo, también existen diferentes estudios y posturas que permiten analizar la relación entre emociones e identidad. En este sentido, Harré (1999) considera tres perspectivas.

- **Perspectiva construccionista**

Presenta diferentes planteamientos en los que se concibe que las emociones se dan en un proceso de construcción y reconstrucción a través de las diversas narrativas, donde el dominio o locus de control de las mismas juega un papel fundamental. De acuerdo con esto, autores como Baerveldt (2005) han estudiado la cultura y la emoción según la estructura normativa de la realidad.

Si bien existen algunas emociones que se pueden considerar universales, vale la pena destacar que la construcción del lenguaje emocional tiene un componente importante a nivel cultural y social que puede variar de manera significativa de acuerdo con el contexto. Dicho lenguaje está compuesto por

diversos códigos comunicativos que son determinantes para cada individuo. Dada esta complejidad, autores como Boggi y La Greca (1994) centran su interés en el estudio de la expresión de las emociones y las diferencias de códigos.

Damiani (1996) sostiene que para comprender la construcción de las emociones es necesaria una integración "teórica". Aplicaciones de esta propuesta se pueden ver en el trabajo de Di Ceglie (2003) sobre los ataques de pánico concebidos como una ruptura entre palabras y emociones.

Ferrara (2002) afirma que existe una resistencia y un bloqueo al expresar emociones en determinados contextos sociales; por ejemplo, en el ámbito laboral, sentir y trabajar no pertenecen al mismo espacio ni tiempo. De otro lado, Galati y Sciaky (1990) hacen una buena revisión de los antecedentes situacionales de las emociones a través de un análisis textual. Mientras Glenberg, Havas, Becker y Rinck (2005) muestran cómo el cuerpo puede expresar y construir emociones que el lenguaje por sí solo no puede.

- **La perspectiva socio-construccionista**

Bajo esta perspectiva, hay una gran miscelánea de posibilidades en el abordaje de las emociones. Algunos autores las han estudiado tomando como superficie de emergencia contextos particulares. Iniciemos con Heesacker (2004) quien analizó la construcción social de las emociones en el marco de la biología y del positivismo. Por su parte James y Gabe (1996) estudiaron la construcción social de las emociones en el contexto de la salud; lo mismo hizo Li (2006) centrándose en la estructura del habla emocional en las curas paliativas.

Continuando con los aportes el tema, Delancey (2000) aborda las emociones, la acción y la intencionalidad de los individuos como tres fuerzas que confluyen y operan en el cuerpo. Mientras Frewin, Stephens y Tuffin (2006) se centran en analizar, ya no el cuerpo directamente, sino el papel que tienen los relatos particulares en la construcción discursiva de las emociones.

Pasando a un nivel que concibe las emociones dentro un marco cultural, Malik (2000) realizó una investigación transnacional para establecer las diferencias en la construcción social de las emociones en diferentes culturas. Parrott y Harré (1991, 2001) estudiaron las emociones específicamente en el discurso urbano, y Zone (2006) lo hizo en las narrativas como dispositivos fundamentales en la construcción social de las emociones.

- **La perspectiva post-construccionista**

La performance es una de las principales nociones de la perspectiva post-construccionista. Al respecto los siguientes autores desarrollan estos planteamientos: McNay (1999) estudia las emociones tomando el género y las costumbres como elementos claves; por su parte, Gil Juárez (1999) elabora una aproximación a una teoría de la afectividad a partir de las emociones; Mageo (2003) expone las nuevas perspectivas de la subjetividad, la identidad y la emoción. Ahondando más en el sentido de la emoción que en el significado, Meyerson (1998) estudia el estrés y el agobio desde una mirada femenina basada

en las emociones, y Riggs y Turner (1997) proponen una sociología posmoderna considerando como temas pivotes la identidad y las emociones en la vida de los adultos. Para finalizar, Erickson (1992) estudia las particularidades de las emociones en el mundo posmoderno.

Después de pasar por las perspectivas desde las que se pueden definir las emociones, es posible hacer un acercamiento a una fase un poco más profunda, lo que se conoce como las *emociones incontrolables*, una mirada simbólica de las emociones, la cual considera que éstas pertenecen al orden de la naturaleza, por lo que responden a sus propias leyes y no se llevan bien con las de la sociedad.

Desde este planteamiento, las emociones se resisten a ser reguladas por las normas sociales cuya función es precisamente regularlas. En este sentido, la lógica de la regulación de las emociones siempre supone la interacción entre al menos dos elementos —individuo y sociedad— y cobran cierta relevancia los aspectos simbólicos de esa interacción, sobre todo la expresión lingüística.

Algunos de los trabajos realizados bajo esta mirada fueron realizados por: Andrè y Lelord (2002), quienes centran su interés en el concepto de "fuerza de las emociones"; Caffi (2002), quien estudió las emociones como bisagras entre la pragmática y la psicología; Duranti (2005), cuyo planteamiento se basa en diferentes maneras de entender las emociones en los procesos lingüísticos. Finalmente, Villas (2004) y Franks y Heffernan (1998) señalan que la vida humana particular tiene un fundamento emocional que va definiendo el curso que esa vida habrá de seguir.

Lo expuesto pone de manifiesto la gran diversidad y riqueza que existe en el abordaje de las diferentes investigaciones sobre emociones, desde las miradas y perspectivas que se incluyen y que dan cuenta del alcance de éstas, así como de la amplitud del campo de estudio. Esto es relevante porque precisamente señala la complejidad de las emociones y su impacto en los diferentes ámbitos de la vida y, en particular, de las personas.

3.1.2.2 Concepto de emociones

Las emociones suelen impulsar hacia una forma definida de comportamiento, ya sea enfrentándonos o huyendo de las situaciones que nos producen. En este sentido, hay acuerdo general en considerar que éstas juegan un papel esencial en la adaptación del organismo al medio; no pasa lo mismo, respecto a los diferentes tipos de éstas.

De acuerdo con Palmero, Fernández Choiz y Martírez (2002, p. 294), las emociones son:

- Reacciones adaptativas y necesarias para la supervivencia.
- Heredadas filogenéticamente y desarrolladas a lo largo de la ontogénesis a partir de procesos de maduración neurológica.

- Formas de expresión y motoras características.

- Son universales y, por tanto, comunes en todas las sociedades y culturas. Así, hay unas emociones básicas, pero no hay acuerdo en cuáles son.

Teniendo en cuenta la gran diversidad de conceptos que pueden encontrarse en la literatura relacionados con lo que son las emociones, en la tabla 1 se presentan algunas definiciones con el fin de ilustrar dicha variedad.

Tabla 1. *Algunas definiciones de emociones.*

Skinner (1938)	La emoción es un estado de fuerza comparable, en muchos aspectos, con un impulso.	
Young (1943)	La emoción es un trastorno agudo del total del individuo, psicológico en su origen, y que involucra comportamientos, experiencias conscientes y funcionamiento visceral.	
Skinner (1971)	Considera que una emoción es una predisposición para actuar de una determinada manera.	
James (1985)	Postuló a la emoción como una reacción fisiológica, esencialmente acompañada de un sentimiento.	
Pribram (1970)	Las emociones son el resultado de disposiciones o actitudes neurales que regulan los datos de insumo, cuando se suspende una acción temporalmente.	
Bowlby (1969)	Considera que las emociones son fases de las apreciaciones intuitivas de una persona, ya sea de sus propios estados organísmicos y apremiantes de actuar o de la secuencia de situaciones ambientales en las que se encuentran.	
Izard (1977)	La emoción es un proceso complejo en el que intervienen aspectos neuroficológicos, motor-expresivos y fenomenológicos.	
Lazarus (1991)	Considera que la emoción es un trastorno complejo que tiene tres componentes: el afecto-subjetivo, los cambios fisiológicos relacionados con formas específicas de movilización para una acción adaptativa, y los impulsos de acción que poseen cualidades instrumentales y expresivas.	
Oatley y Jenkins (1992)	Una emoción podría definirse como una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable.	Supone una cualidad fenomenológica característica que compromete tres sistemas de respuesta: • Cognitivo-subjetivo. • Conductual-expresivo. • Fisiológico-adaptativo.
Rosenzweig y Leiman (1996)	Bajo la psicología moderna se entiende por emoción a un sentimiento —estado de ánimo del individuo— que nace de las impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos y que presenta una alteración orgánica notable, siempre compuesta por un factor cognoscitivo y otro fisiológico.	

Continuación Tabla 1. *Algunas definiciones de emociones.*

Goleman (1996)	Considera que la emoción hace referencia a un sentimiento y a los pensamientos, estados biológicos, estados psicológicos y al tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.	
Lawler (1999)	Define las emociones como estados evaluativos, sean positivos o negativos, relativamente breves, que tienen elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos.	
Brody (2000)	Ve las emociones como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa —sentirse bien o mal—.	Varían en intensidad y suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar.
Davidson, Jackson, y Kalin (2000)	Las emociones se describen como situaciones agradables o desagradables, como tensión o liberación, como excitación o relajación. Siendo un poco más particulares, se han descrito como alegría o tristeza, aprobación o disgusto, cólera o miedo, sorpresa o anticipación.	
Bisquerra (2000)	Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción.	Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.
Mora (2000)	Las emociones son motivaciones que guían hacia el cumplimiento de metas y ayudan a relacionarse con otros individuos.	
Maturana (2001)	"Las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican el dominio de acciones de las personas y de los animales." (Maturana, 2012).	
Denzin (2009)	Define la emoción como "una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada —la realidad de un mundo constituido por la experiencia emociona—."	
Oatley y Johnson-Laird (1987)	Señalan, desde una perspectiva de la teoría comunicativa de las emociones, que éstas son comunicaciones entre nosotros mismos y con los demás.	

Fuente: elaboración a partir de los autores incluidos en la tabla.

De las definiciones que se han planteado en la tabla 1 por los diferentes autores, se puede inferir que gran parte de ellos asumen que las emociones tienen una naturaleza propia. Así mismo, concuerdan en abordarlas bajo las miradas que se ilustraron en los párrafos anteriores, así como algunos de los principales trabajos realizados en el contexto de las mismas.

3.1.2.3 Tipos de emociones

Como ya se había planteado anteriormente, no sólo no existe un consenso respecto a lo que se entiende por emociones, sino que tampoco lo hay frente al tipo de emociones que se reconocen, por lo que en la literatura hay una gran variedad de clasificaciones planteadas por diversos estudiosos del tema. Con el fin de hacer una aproximación poco exhaustiva, algunas de ellas se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. *Tipos de emociones.*

Jasper (2011, p. 286)	Establece la siguiente tipología de emociones:		
	Impulsos corporales.	Como el deseo sexual o la necesidad de defecar.	
	Emociones reflejas.	Son reacciones de corta duración a nuestro entorno inmediato, sea físico o social, como la ira, el miedo o la alegría.	
	Humores o estados afectivos duraderos, poco intensos.	No tienen un objeto específico.	
	Emociones reflexivas.	Son lealtades afectivas, como el amor, el respeto o la confianza, o sean emociones morales, que implican sentimientos de aprobación o desaprobación.	
Bisquerra (2000)	Hace una clasificación de las emociones desde lo psicopedagógico.		
	Emociones negativas	Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
		Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.
		Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
		Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
	Primarias	Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
	Sociales	Vergüenza	Culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
	Positivas	Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
		Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
		Felicidad	Bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad.

Continuación Tabla 2. *Tipos de emociones.*

Bisquerra (2000)	Ambiguas	Sorpresa	• La sorpresa puede ser positiva o negativa. • En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa. • En el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
	Estéticas	Han sido poco estudiadas, pero se les atribuye una gran relevancia en el contexto de la educación.	
Lawler (2001)	Distingue entre dos tipos de emociones:		
	Globales	Respuestas genéricas al resultado de una interacción, involuntarias y no condicionadas por una interpretación o atribución cognitiva.	
	Específicas	Asociadas por los actores con determinados objetos y definen mediante un esfuerzo interpretativo.	
MacLean (1993) emociones como básicas:	Clasifica las emociones como básicas:		
	• Deseo.	• Tristeza.	
	• Ira.	• Alegría.	
	• Miedo	• Afecto.	
Lazarus (1991)	Clasifica las emociones en dos tipos:		
	Negativas	• Son el resultado de una evaluación desfavorable —incongruencia—, respecto a los propios objetivos. • Se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos. Incluyen miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco, etc. • La duración de las emociones negativas es mayor que la duración de las emociones positivas.	
	Positivas	• Son el resultado de una evaluación favorable —congruencia— respecto al logro de objetivos o acercarse a ellos. • Se experimentan ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia los objetivos personales. Estos objetivos son, básicamente, asegurar la supervivencia y progresar hacia el bienestar. La supervivencia y el bienestar tienen una dimensión personal y social. Es decir, no solamente para mí, sino también para las personas queridas. En este sentido se puede extender a la humanidad entera. • Incluyen alegría, orgullo, amor, afecto, alivio, y felicidad. • Las emociones positivas se experimentan cuando se logra una meta, cuando se percibe algún progreso o mejora. Estas emociones son agradables y proporcionan disfrute y bienestar.	
	Ambiguas	• Su estatus es equívoco. Incluyen sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas. • Se caracteriza por la inestabilidad en los estados de ánimo, que lleva igualmente a comportamiento y relaciones interpersonales variables.	

Continuación Tabla 2. *Tipos de emociones.*

Dantzer (1989)	Se centró en las emociones básicas que se caracterizan por dar al individuo la posibilidad de sentir placer o displacer. No son simplemente cerebrales, sino que van acompañadas de modificaciones fisiológicas y somáticas.	
	Positivas	• Acompañan la presencia inesperada o la anticipación de acontecimientos gratificantes.
	Negativas	• Se asocian con la experiencia del dolor, peligro o el castigo.
Kemper (1987)	Primarias	• Se consideran respuestas universales, fundamentalmente fisiológicas, evolutivamente relevantes y biológica y neurológicamente innatas. • Algunos autores incluyen entre las emociones primarias el miedo, la ira, la depresión o la satisfacción (Kemper, 1987), mientras que otros, incluyen la satisfacción-felicidad, la aversión-miedo, la aserción-ira, la decepción-tristeza y el sobresalto-sorpresa (Turner, 1999, p. 145).
	Secundarias	• Pueden resultar de una combinación de las primarias, están muy condicionadas social y culturalmente. • La culpa, la vergüenza, el amor, el resentimiento, la decepción o la nostalgia se consideran emociones secundarias.
Gordon (1981)	Distingue entre emociones y sentimientos que, según él, serían pautas socialmente construidas de sensaciones, gestos expresivos y significados culturales organizados en torno a la relación con un objeto social.	

Fuente: elaboración a partir de los autores incluidos en la tabla.

Si bien, en la tabla 2 se plantea una gran variedad de tipos de emociones, puede observarse que, en relación con las emociones básicas, hay una cierta coincidencia en la identificación de aquellas que se reconocen como positivas y negativas, aun cuando al interior de las mismas no siempre coinciden algunas de las emociones que allí incluyen los distintos autores. Así mismo, también se puede derivar que la emoción no sólo tiene una respuesta de tipo psicológico frente al entorno, sino también, se acompaña de una reacción fisiológica.

3.1.3 Función de las emociones

Es claro que las emociones tienen una función importante en diversos aspectos del desarrollo personal. Ellas sirven para centrar a las personas en temas específicos de interés particular y dedicarse a ellos con implicación emocional total. También, tienen una función en el bienestar subjetivo, o bienestar emocional.

En la tabla 3, se ilustran de forma más amplia las funciones generales que cumplen las emociones —a la luz de varios autores—, en la vida interior de las personas y en su proceso de adaptación e interacción con el medio en que las mismas se encuentran.

Tabla 3. *Algunas funciones de las emociones.*

<table>
<tr><td rowspan="2">Función adaptativa</td><td rowspan="2">La emoción permite:

• Preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizando la energía necesaria para ello.

• Dirigir la conducta —acercando o alejando— hacia un objetivo determinado.

• La ejecución eficaz de la conducta es necesaria en cada exigencia.

• Facilita la conducta apropiada, lo cual le confiere un papel de extraordinaria relevancia en la adaptación.

• Los investigadores que se centran en el análisis de las funciones adaptativas de las emociones ponen especial interés en el estudio de la expresión de las emociones, en el análisis diferencial de las emociones básicas, en los estudios transculturales de las mismas, y en las funciones específicas que representan.</td><td>Comportamientos adaptativos</td></tr>
<tr><td>Plutchik (1980) destaca ocho comportamientos adaptativos:

• Retirada, atacar, aparearse, pedir ayuda, establecer vínculos afectivos, vomitar, investigar, y parar —quedar helado—.

• Estos comportamientos se asocian con miedo, ira, alegría, tristeza, aceptación, asco, interés y sorpresa.

Así mismo, aboga por establecer un lenguaje funcional que identifique cada una de dichas reacciones con la función adaptativa que le corresponde:

• Miedo-Protección
• Ira-Destrucción
• Alegría-Reproducción
• Tristeza-Reintegración
• Asco-Rechazo
• Confianza-Afiliación

MacLean (1993) propone seis comportamientos adaptativos: búsqueda, agresivo, protector, abatido, triunfante y cariño.</td></tr>
<tr><td>Función social</td><td>• Las emociones sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos y también para influir sobre ellos.

• La expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal.</td><td>Izard (1989) destaca varias funciones sociales de las emociones:

• Facilitar la interacción social.
• Controlar la conducta de los demás.
• Permitir la comunicación de los estados afectivos.
• Promover la conducta prosocial.</td></tr>
</table>

Continuación Tabla 3. *Algunas funciones de las emociones.*

Función motivacional	• 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 energiza la conducta motivada. Una conducta "cargada" emocionalmente se realiza de forma más vigorosa. • La relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad.	Toda conducta motivada produce una reacción emocional, y a su vez, la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras.
Función informativa	• Señalada por los biologistas, plantea que la emoción es alterar el equilibrio intra-orgánico para informar —por ejemplo, de un peligro—. • Puede tener dos dimensiones: información para el propio sujeto e y comunicar intenciones a otros individuos con los que convive.	Las emociones juegan un papel importante en la toma de decisiones. Cuando la información es incompleta para tomar decisiones, entonces las emociones pueden tener un papel decisivo.
Función comunicativa	Se relaciona con la función informativa, pero va más allá de ella, en la medida en que lleve a intercambios que pueden significarse, interpretarse y memorizarse, lo cual genera la activación de esquemas emocionales particulares que producen la experiencia emocional propiamente dicha (Cortés, 2002).	

Fuente: elaboración a partir de Plutchik (1980), Izard (1989) y MacLean (1993).

Si bien se reconoce la adaptativa como la principal función de las emociones, se pone de manifiesto —Tabla 3— cómo ellas adicionalmente aportan información, sentido, significados y motivación, entre otros, determinando en un contexto y momento concreto, comportamientos de respuesta derivados.

3.2 Inteligencia y emociones

Para acercarse a la noción de inteligencias o mentes múltiples es pertinente plantear la siguiente pregunta ¿A qué hace referencia el concepto de inteligencia? Sin duda esta pregunta genera múltiples respuestas con relación al campo de estudio. No obstante, vale la pena resaltar que, pese a ser un concepto ampliamente estudiado, no existe un consenso frente a la definición del término, por el contrario, han surgido a través de los años múltiples enfoques y teorías al respecto que han evolucionado conforme a los hallazgos de las diferentes investigaciones hasta llegar a lo que hoy conocemos como inteligencias múltiples.

La palabra inteligencia viene del latín *Intelligentia*. En el diccionario de la Lengua Española se define inteligencia como la "capacidad de entender o comprender", "como la capacidad de resolver problemas" (RAE, 2019). Dentro de los primeros autores interesados en el estudio científico de la inteligencia se encuentra Francis Galton, quien planteó después de varios estudios de laboratorio el componente hereditario en la inteligencia. Es considerado el precursor de la psicología diferencial que surge a partir de los hallazgos sobre las capacidades humanas, centradas en el funcionamiento de la cognición, para lo que se usaron por primera vez en la historia los primeros test o pruebas mentales estandarizadas. En 1869, en su libro *El genio hereditario* hizo un análisis estadístico de hechos biográficos y concluyó que las diferencias individuales en las facultades eran determinadas por la herencia. Llamó test mentales a las pruebas que realizaba en su laboratorio en las cuales medía los diferentes tipos de sensibilidad, el tiempo de reacción y otras cualidades sensomotrices (González –Sierra, 2003). Curiosamente, el sentido de la palabra *test*, fue una incorporación al inglés importada en primer lugar del latín *Testum* y luego, del francés antiguo, en el sentido de hacer pruebas para asegurarse de la calidad y pureza del oro o la plata (*Test | Origin and Meaning of Test by Online Etymology Dictionary*, 2020).

En un campo similar de desarrollo en la historia del estudio de la inteligencia aparece la contribución del Francés Alfred Binet (1900), quien centró su atención en la psicología, pedagogía y grafología. Sus aportes sobre la inteligencia contribuyeron en el ámbito de la escuela y del aprendizaje (González, 2003). Diversas derivadas de los test de inteligencia que diseñó y aplicó para el gobierno francés a finales del siglo XIX y principios del S. XX aún siguen siendo utilizadas en el contexto del aprendizaje y para la obtención del coeficiente intelectual.

En colaboración con su estudiante, Teodoro Simón elaboró la escala Binet-Simon (1905) para identificar el nivel de inteligencia de las personas. Esta prueba rápidamente ganó reconocimiento en el ámbito profesional de la psicología por su facilidad de adaptación a diferentes lenguajes y culturas. De esta escala "derivó el test Stanford Binet (1916), adaptado por Lewis Terman en la Universidad de *Stanford*.

En general, los estudios sobre la medición de la inteligencia han tenido su impulso desde el campo de la educación. Remontando a los clásicos, Sperman (1927), en su texto *The Abilities of Man*, hace referencia al factor general o *factor G*, compuesto por una cantidad fija de energía mental que una persona puede dedicar a diferentes tareas en ciertos momentos enfatizando en la medición de esta energía con un componente de desempeño en determinadas pruebas psicométricas. Luego, Thurstone (1938) amplió el abordaje de un factor general a siete factores independientes: comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento numérico y espacial, rapidez perceptual, inducción y memoria (Pérez, 2013).

Más recientemente en el ámbito psicométrico de la inteligencia, se ubican concepciones de la inteligencia fluida -influencia biogenética- y cristalizada -influencia del ambiente (Cattell, 1963). Posterior a este enfoque, se encuentra la teoría de los tres estratos de Carroll (citado en Pérez y Medrano, 2013), donde la inteligencia se entiende como una pirámide, que en lo alto ubica el concepto equivalente al factor G, y en el estrato II ubica ocho factores influidos por el G que representan características de los sujetos que pueden influir en su rendimiento, tales como la inteligencia fluida, cristalizada, memoria y aprendizaje general, percepción visual, rapidez cognitiva y velocidad de

pensamiento. En el estrato I, en la base de la pirámide, aparecerían diversas habilidades específicas, más relacionadas con estrategias particulares o conocimiento específico (Pérez, 2013).

El mencionado factor G, ha sido recurrente en el campo de la educación, dado que éste ha sido un factor que brinda mayor facilidad en la medición del rendimiento escolar y facilita la relación entre las notas de los docentes y los test psicométricos de logro académico (Jensen, 1998).

Posterior a estos trabajos, los análisis sobre el abordaje de la inteligencia tomaron diversos rumbos en la disciplina de la Psicología. En esa parte del estudio de la inteligencia se observaba una diferenciación de dos tipos de procesos cognitivos tradicionalmente diferenciados: los procesos cognitivos —más asociados con razonamiento y análisis—y los emocionales —vinculados con los afectos—. A pesar de los trabajos clásicos en la psicología como el de Thorndike, (1920), *Intelligence and its Uses*, que destacaba la visión social emocional de la inteligencia, es claro que en la primera mitad del siglo XX los estudios sobre en inteligencia se basaron en los procesos de orden *Cognitivom*, aunque vale aclarar que esta visión cognitivo-centrista en el abordaje de la inteligencia posteriormente tuvo cambios.

En contraposición a los modelos de inteligencia de orden psicométrico, aparece la teoría de las inteligencias múltiples, proponiendo que, en resumen, las pruebas estándar de inteligencia general medían la inteligencia lingüística y lógico-matemática, y algunas formas de inteligencia espacial, dejando de lado otras formas de inteligencia humana, por lo que se refieren a la expresión de inteligencias múltiples al concebir también otras inteligencias como la musical, la corporal-cenestésica, naturalista, intrapersonal, interpersonal y existencial (Gardner, 2001). Así, se definió la inteligencia en términos de la capacidad de resolver problemas o crear productos nuevos que se valoran en al menos una cultura y se considera que todos los seres humanos poseen este espectro de inteligencias, pero difieren entre sí, sobre la distribución de éstas, en el espectro de desempeño.

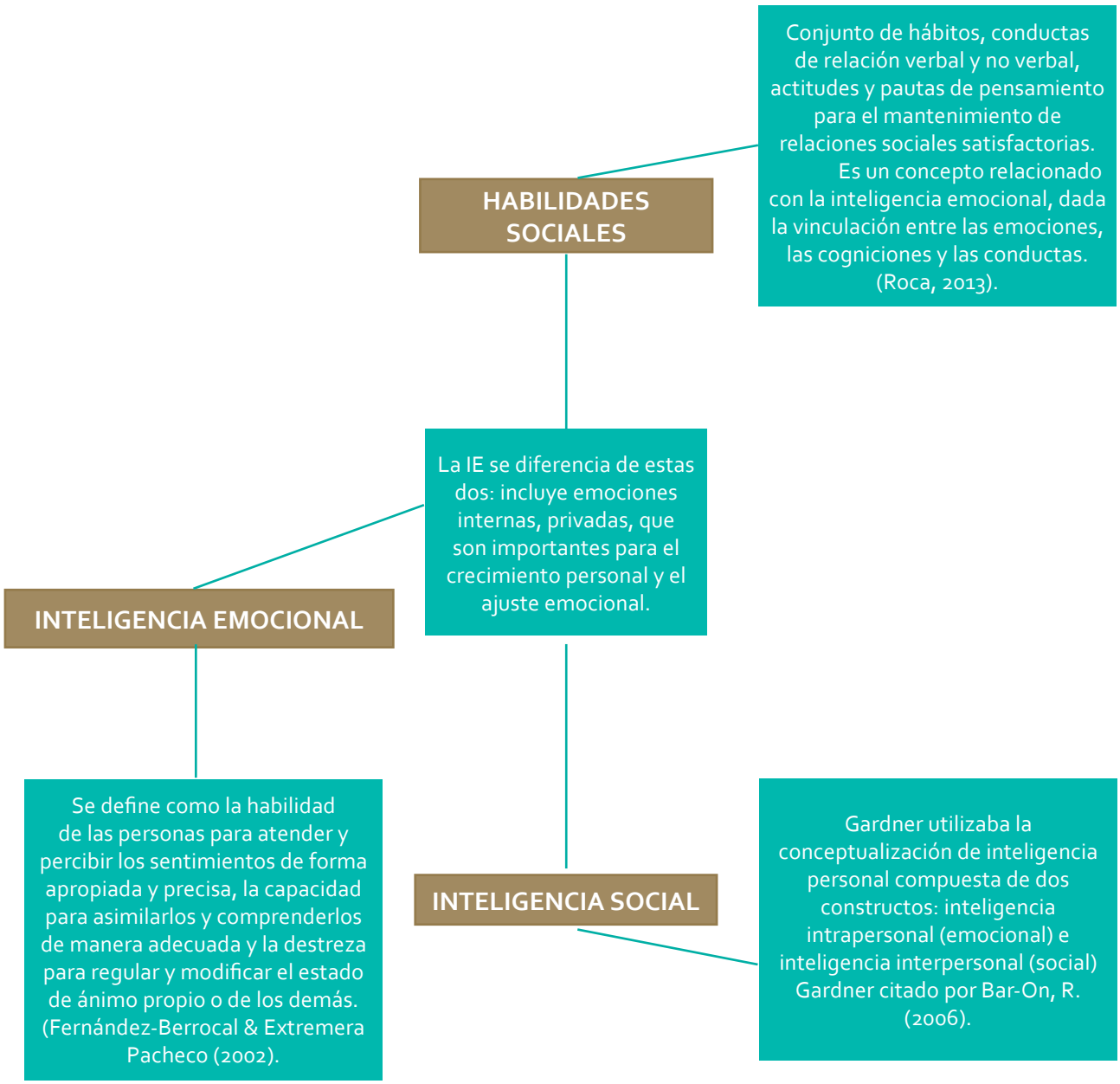
Con relación a estas variaciones en el enfoque de concepción de la inteligencia, pasando de un modelo unidimensional —factor G—, a diversos modelos pluridimensionales, como el que ha citado Gardner (2001), aparece la concepción de inteligencia emocional. Este enfoque, se basa en una diversidad de definiciones sobre las emociones, entendiéndose como un estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traducen en gestos, actitudes y otras formas de expresión (Pérez, 2013). También desde una visión cognitiva, se afirma que una emoción sería una respuesta organizada que comprende el nivel fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial (Mayer y Salovey, 1993).

La inteligencia emocional se sustenta en un primer artículo publicado en 1990 (Salovey y Mayer, 1990), pero fue en 1995 cuando resurge el interés en el concepto y se popularizó con el texto de *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman (1996).

Si bien, algunos autores consideran que la inteligencia emocional —relacionada con la inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner— debería solamente enmarcarse en el campo de las habilidades sociales y no entenderse como una forma de inteligencia (Ardila, 2011), en el

presente trabajo, se aborda la concepción de la inteligencia emocional como un constructo diferente, pero relacionado, de las habilidades sociales, puesto que las incluye, siempre y cuando haya un componente de evaluación personal que promueva al crecimiento de la persona y al reajuste/control intencional de las emociones —Figura 1—.

Figura 1. Semejanzas y diferencias entre inteligencia emocional frente a las habilidades sociales y la inteligencia social.



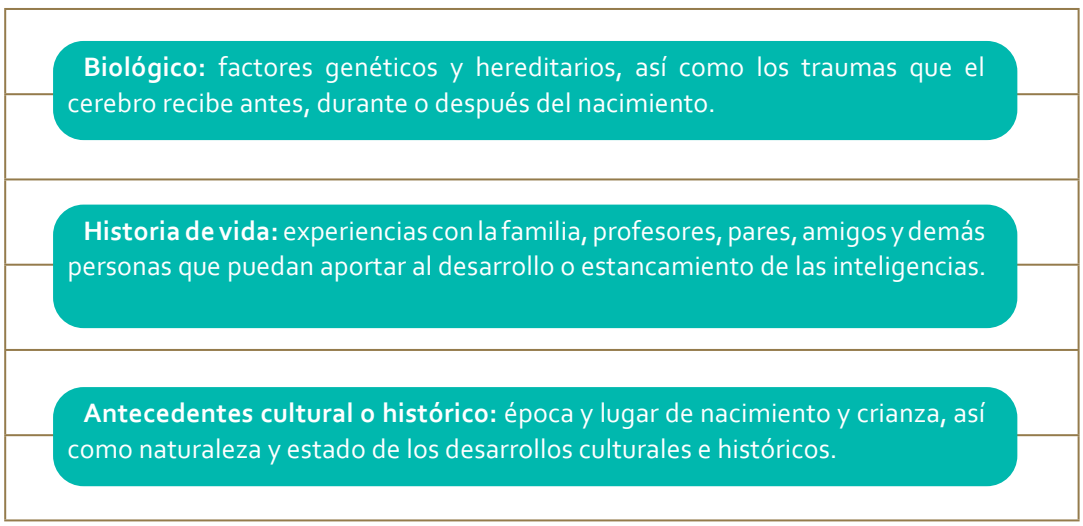
Fuente: elaboración a partir de Fernández y Extremera (2002); Bar-On (2006) y Roca (2013).

Hacia el año 1983, surge la teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner (1983), que amplía el panorama de lo que hasta mediados del siglo XX se conocía como inteligencia. Dicha teoría ha tenido tal impacto que logra revolucionar los métodos utilizados en la enseñanza tradicional, pues sus planteamientos tienen como punto de partida el estudio de la inteligencia más allá del desempeño académico o la capacidad intelectual de las personas, haciendo énfasis en que para la época se daba gran valor a las competencias relacionadas con la lengua y las matemáticas, restando importancia al desempeño en asignaturas como las artes y la educación física.

La teoría de Garner (1983), reconoce la existencia de ocho inteligencias diferentes que se encuentran en el mismo nivel, es decir, ninguna es superior o inferior a las otras, son simplemente diferentes, por lo vale la pena resaltar que, si bien Gardner no desconoce el componente genético de la inteligencia, propone que el desarrollo de las capacidades, potencialidades y el conocimiento también es influido por los diferentes contextos de interacción humana. Tal y como lo expone Gorriz (2009), todas las personas seríamos capaces de conocer el mundo con el lenguaje, por medio del análisis lógico y matemático; igualmente, usando la representación espacial, el pensamiento musical, o con el uso del propio cuerpo para resolver una tarea, comprendiendo a los demás individuos y conociéndonos a nosotros mismos. Con esto, las diferencias entre las personas se encontrarían en la intensidad de estas inteligencias y en las formas en que cada sujeto recurre a esas mismas inteligencias y las combina para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos.

Según los planteamientos de Gardner (2001), todas las personas poseen las ocho inteligencias y pueden ser desarrolladas hasta cierto nivel de acuerdo con factores como: el biológico, la experiencia de vida y el contexto en que se encuentran inmersas —cultural e histórico—, como se amplía en la figura 2. Así mismo, en cada persona puede predominar algún tipo de inteligencia más que otra, lo que no limita la posibilidad de que todas se puedan desarrollar a través de la estimulación y la práctica.

Figura 2. Factores que influyen en el desarrollo de las ocho inteligencias.



Fuente: elaboración propia a partir de Gorriz (2009).

3.2.1 Las ocho inteligencias de Howard Gardner

Gardner reconoce ocho tipos de inteligencias que son particularmente independientes, pero que pueden combinarse o relacionarse de acuerdo con el uso y estimulación que la persona ejerce sobre las mismas (Gardner, 2001). Si bien es cierto que las habilidades respecto a cada tipo de inteligencia pueden desarrollarse, este autor también afirma que pueden estancarse o deteriorarse de acuerdo con el funcionamiento de los factores descritos en la Figura 2.

A continuación, se revisan las generalidades de cada una de inteligencias propuestas por Garner (1983):

- **Lingüística:** se caracteriza por mayor uso del lenguaje y la palabra como herramientas de aprendizaje, altos niveles en competencias para enseñar y aprender usando el lenguaje verbal. Es propio de los poetas y escritores.

- **Lógico-matemática:** centrada en la resolución de problemas de manera ágil utilizando la lógica y los esquemas numéricos, desarrollo del pensamiento matemático en relación con variables y creación de hipótesis, presencia del razonamiento inductivo y deductivo, alta capacidad para resolver cálculos complejos.

- **Espacial:** desarrollo de las capacidades de percepción del espacio vital —visual y espacial—, facilidad para crear imágenes mentales —imaginación—, así como para acceder a la memoria visual y distinguir la relación entre los objetos y el espacio. Está presente en un nivel alto en los arquitectos y los artistas.

- **Musical:** facultades relacionadas con los sonidos —ritmo, tono, timbre—, valoración de las expresiones musicales, facilidad para el manejo de instrumentos musicales.

- **Corporal-kinestésica:** uso del cuerpo como herramienta para resolver problemas y aprender, desarrollo de habilidades de movimiento del cuerpo, alta conciencia corporal, conexión de la mente y el cuerpo de manera ágil. Mayormente presente en los atletas, bailarines y escultores.

- **Interpersonal:** alta capacidad de observación del comportamiento de otras personas, emitiendo respuestas asertivas frente a los estados emocionales y comportamientos que son identificados; implica liderazgo y organización. Se encuentra presente en altos niveles en los terapeutas, líderes y profesores o facilitadores.

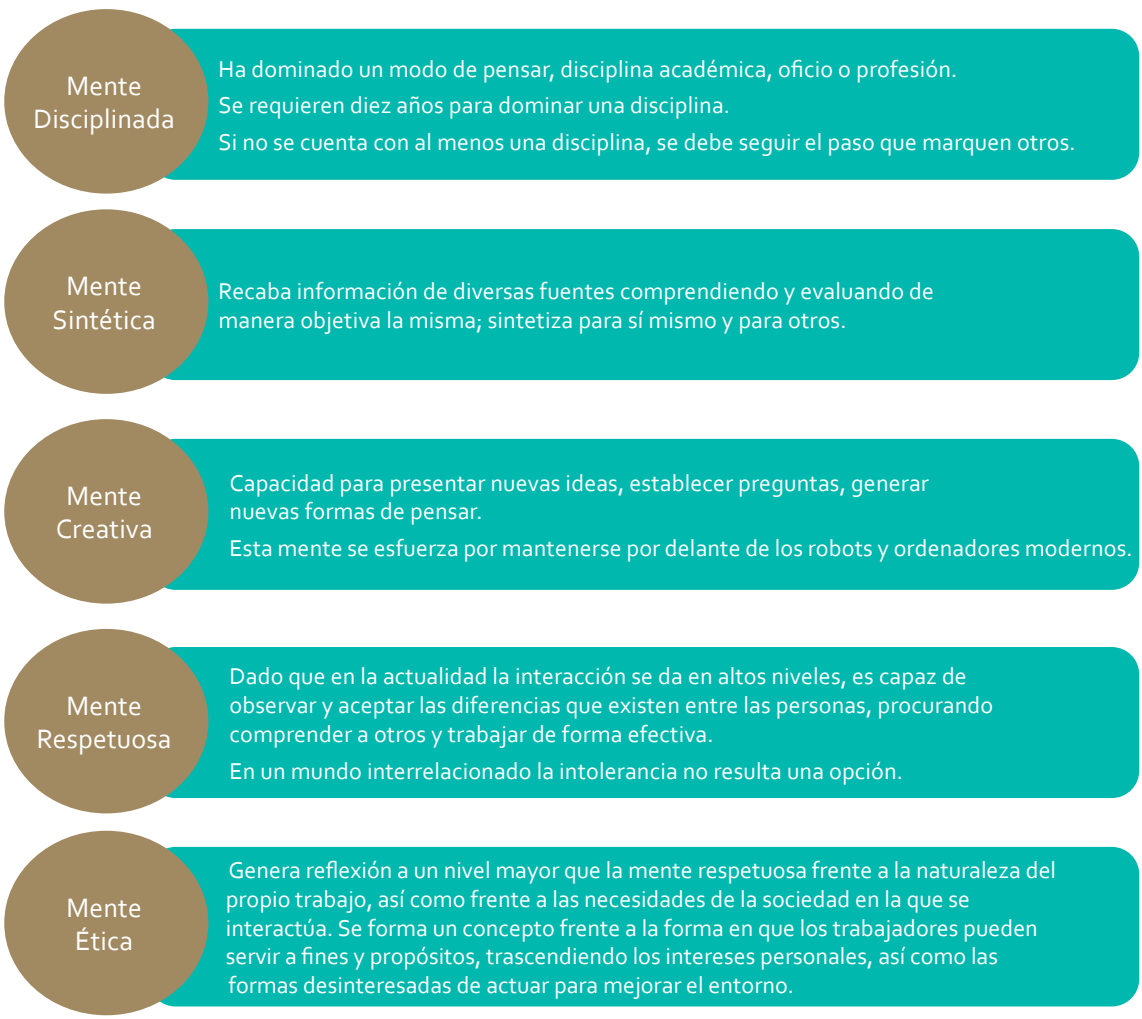
- **Intrapersonal:** desarrollo en altos niveles del conocimiento propio —emociones, pensamientos, comportamientos—, habilidades para reflexionar y regular los comportamientos personales.

- **Naturalista:** amplias capacidades en relación con la naturaleza, facilidad para interactuar con animales, apreciación de la relación entre cada uno de los seres vivos.

3.2.2 Las cinco mentes según Howard Gardner

Los estudios sobre la inteligencia realizados por Gardner (1983) lo llevaron a plantear una teoría donde expone las características de las cinco mentes que será importante desarrollar para avanzar en los retos que ofrece el mundo actual, y por supuesto el futuro. Según Gardner (2009) con estas mentes desarrolladas —Figura 3—, inclusive desde el ámbito de la educación, toda persona estará en condiciones de enfrentarse a lo previsible, así como a aquello que no es posible anticipar.

Figura 3. Esquema mentes múltiples.



Fuente: elaboración propia a partir de Gardner (2009).

Vale la pena resaltar que Gardner (2009) afirma que, si bien pueden surgir otros tipos de mentes, estas son las que se requieren en la actualidad y en el futuro más próximo, cada una de ellas utiliza las capacidades de las inteligencias múltiples.

Sin duda estas teorías aplicadas al ámbito de la educación ofrecen un panorama de mayor inclusión, donde es posible pensar en diferentes formas de aprendizaje y, por ende, de enseñanza o herramientas para la adquisición del conocimiento, comprendiendo que el complejo funcionamiento del cerebro humano ofrece una variedad de posibilidades para desarrollar capacidades en torno a diversos temas, poniendo sobre la mesa los retos que ofrece una sociedad cambiante e interconectada.

Ahora bien, la educación virtual presenta varios desafíos frente a la aplicación de herramientas de enseñanza-aprendizaje que permitan desarrollar de manera óptima las inteligencias predominantes en cada uno de los estudiantes, así como la combinación de las mismas para lograr el máximo desempeño a nivel educativo, profesional y social, promoviendo el desarrollo de las diferentes mentes. Igualmente, vale la pena avanzar en los estudios investigativos donde se explore si la revolución tecnológica amplía el panorama de la existencia de otros tipos de mentes y/o inteligencias desarrolladas por el cerebro humano.

3.2.3 La inteligencia emocional y cerebro humano

¿Dónde se ubican las emociones? ¿Cuántas emociones existen? ¿Cuál es la relación entre emoción y cognición? ¿Cómo se estructuran las emociones en el cuerpo humano? ¿Cuál es la influencia de las emociones en el desempeño social de las personas? Son algunos de los interrogantes que han surgido a través de la historia como primer paso en el acercamiento al estudio del universo de las emociones, pues está claro que, aunque el término de inteligencia emocional es relativamente nuevo, el interés por conocer el funcionamiento de las emociones es tan antiguo como la filosofía. En ella se encuentra desde la teoría de la ética y el dualismo cartesiano, refiriéndose a la presencia de las emociones en relación con la existencia humana. Pese a esto, inicialmente estudiar la emoción a nivel científico no resultaba un tema atractivo para la ciencia, pues era considerado subjetivo; no obstante, con el paso de los años, este tema ha despertado el interés de muchos investigadores, especialmente en la rama de la psicología.

Las emociones, como ya se ha planteado, se encuentran presentes en la vida de las personas desde su nacimiento, acompañando cada acontecimiento que se experimenta; son universales y, pese a esto, su estudio resulta un tema complejo, por lo que existen múltiples definiciones de lo que es una emoción. Para empezar, la emoción es considerada un proceso psicológico básico, es decir que tiene una relación directa con los sentidos o se vale de los mismos para ejecutarse como proceso (Tornay, 2006).

Por otra parte, se encuentra que las emociones han sido estudiadas de acuerdo con la forma en que se manifiestan. En este enfoque, se afirma que existen tres niveles en los que se puede analizar el

proceso emocional a partir de sus efectos: verbal, fisiológico y conductual. A continuación, se amplía cada uno de ellos (Tornay, 2006).

- **Verbal.** Basta con preguntar para conocer la emoción que experimenta alguien en un momento dado. El análisis de las verbalizaciones sobre la emoción es una primera fuente de información sobre el estado emocional.

- **Fisiológico.** Existen diversos índices fisiológicos de la emoción. El corazón cambia su ritmo cuando se produce una emoción intensa, la sudoración, el tono muscular, que pueden delatar el estado emocional.

- **Conductual.** Con frecuencia la emoción produce una reacción, algún tipo de acto visible que la delata. Podemos salir corriendo debido al medio, llorar de alegría o realizar una enorme variedad de gestos emocionales. Es el componente de conducta o conductual de la emoción.

Como ya se ha planteado anteriormente, el término emociones resulta complejo y de gran influencia en cada una de las áreas del ser humano. A través de los diversos estudios realizados, se ha comprobado que si bien las emociones no son el único factor que influye en el bienestar y éxito personal, si es un componente de gran relevancia que puede afectar o beneficiar el desarrollo integral de las personas. Es así como el término de inteligencia emocional cobra cada vez más fuerza en la sociedad actual.

Tal y como lo señala Goleman (1995), las habilidades que podrían mencionarse están incluidas en la inteligencia emocional, como el autodominio, la persistencia o la capacidad de motivarse uno mismo, requeridas para el desarrollo del potencial personal.

Se ha demostrado la relación directa que tienen los procesos emocionales y los cognitivos, a razón de que todos los estímulos recibidos del ambiente son, en primera medida, recibidos por el llamado cerebro emocional antes de pasar al cerebro racional (Goleman, 1995). Dado lo anterior, no es suficiente con tener un coeficiente intelectual superior a las demás personas si se carece de inteligencia emocional. Las habilidades emocionales y de relación en los avatares de la vida son claves en el proceso de elección y toma de decisiones en el día a día.

Las dinámicas de la sociedad actual impulsan a las personas a profundizar sobre el manejo de las emociones personales, dadas las situaciones que las enfrentan a poner a prueba la capacidad de controlar impulsos, dando cuenta del autodominio; esto es lo que se conoce como inteligencia emocional. Según Goleman (1995) existen cinco habilidades esenciales que las determinan, éstas son: el conocimiento de sí mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

Entonces, el camino del aprendizaje sobre el funcionamiento de la inteligencia emocional a nivel personal no resulta un camino simple, aunque interesante y digno de recorrer si el interés individual se centra en fortalecer las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Un primer paso es

el autoconocimiento como una de las herramientas principales para el acercamiento al mundo emocional de manera personal, donde se identifiquen las emociones que se experimentan frente a determinadas situaciones, así como, su intensidad, y por supuesto, las estrategias para manejarlas de manera consciente.

El proceso de conocer las propias emociones y manejarlas de forma asertiva sin duda aporta al cumplimiento de las metas y proyectos personales en cada uno de los aspectos de la vida personal, brindando sentimientos de logro y autorrealización, al tiempo que fortalece la creatividad para resolver los conflictos cotidianos y por ende aumenta la eficacia personal.

3.3 Inteligencia emocional en la educación superior

Ya se ha revisado el desarrollo del concepto de la inteligencia desde el enfoque puramente psicométrico para ahora hacer énfasis en la visión de inteligencias múltiples que considera los aspectos emocionales como parte de la visión de una inteligencia comprendida desde diversos enfoques, y en la cual los componentes social-emocionales son claves para el humano en el funcionamiento requerido por su mundo actual.

Uno de los principales motores del estudio de la inteligencia ha sido el requerimiento realizado por la educación a la psicología. La respuesta a éste ha sido la reciente inclusión de la inteligencia emocional en los diferentes estadios de la educación.

Se inició por una revisión al desarrollo de la incorporación de la inteligencia emocional, en la formación básica, donde se puede citar el caso de Estados Unidos, un país multicultural y con una alta inmigración que enriquece y diversifica las aulas de clase, en donde, en la perspectiva de las políticas, logros en educación a nivel y su estado general, se encuentra que la tendencia más usual ha sido el desarrollo de alternativas académicas y cognitivas, tales como currículos rigurosos, énfasis en contenidos, implementación de estándares comunes e incluso la intensificación de las jornadas y evaluaciones (Westerhof, 2017). Sin embargo, en los últimos años, un campo de la investigación y de la práctica educativa en Estados Unidos ha centrado sus esfuerzos en la promesa de los factores no-académicos relacionados con el logro académico, es decir, en las competencias socioemocionales: las intra —por ejemplo, regulación emocional— y las interpersonales —como la resolución de conflictos—, para intervenir sobre el éxito estudiantil. Así, diversos estados, al introducir reformas académicas, dan énfasis a las competencias socioemocionales de nivel semejante a las matemáticas, lectura o ciencias, pues la nación está interesada en promover ambientes física y emocionalmente sanos para el logro académico, teniendo en cuenta los impactos en convivencia estudiantil generados por casos como los tiroteos en los colegios y universidades. En este sentido, se han generado políticas como el *Every Student Succeeds Act (*ESSA, 2015) o el CASEL en 2017, enfocados en la inclusión de competencias socioemocionales en la formación. El problema es que, al parecer, se ha fortalecido la inclusión del concepto de competencias socioemocionales en los currículos, sin tener medidas estables ni el concepto claro de qué se entenderá por estas competencias o cómo se relacionan con el éxito académico.

Por ejemplo en Colombia, una estrategia sostenida de formación en inteligencia emocional desde la perspectiva de competencias socioemocionales en la educación básica y media ha sido el camino "de cero a siempre", indicando cómo a través de la promoción en salud, nutrición, educación básica e integración con estrategias de recreación locales, se ha logrado impactar positivamente en el fortalecimiento de competencias socioemocionales en los niños, e incluso en los profesores, cuya labor ha requerido una curva de aprendizaje. La estrategia también destaca la colaboración de madres cabeza de familia formadas, a través de talleres sobre cómo estas competencias buscan aportar a la promoción y desarrollo socioemocional en la primera infancia. Para otros niveles, se ha mencionado como estrategia a nivel país el proyecto "Jóvenes en acción" (Mesa Regional de Cooperación sobre Competencias Transversales y Socioemocionales, MCTSE, 2017).

Para el caso de la educación superior, en los últimos 30 años ha quedado claro empírica y conceptualmente el interés por integrar los desarrollos de la inteligencia emocional desde diferentes perspectivas asociadas con competencias y habilidades.

Existen un gran número de definiciones respecto a lo que es una competencia. Sin embargo, de manera general, puede señalarse que ésta se entiende como una combinación de conocimiento, habilidades y actitudes apropiadas a un contexto específico. En el marco del *trabajo europeo sobre las competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*, se definieron ocho necesarias para la realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad (European Commission, 2012). El componente emocional es parte fundamental de estas competencias, a su vez relacionadas con la formación en la educación superior. Este modelo ha influido diversos sistemas de educación a lo largo del mundo, incluyendo el modelo latinoamericano y colombiano.

Las competencias clave en este modelo son:

- Lengua nativa.
- Lengua extranjera.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencia social y cívica.
- Sentido de iniciativa y emprendimiento.
- Disposición hacia lo cultural y la expresión.

En el componente social y cívico de las competencias se encontrarían principalmente los vínculos con el desarrollo de la inteligencia emocional, desde el enfoque de inteligencia intrapersonal e interpersonal. Todas estas competencias deben ser medibles y evaluables de forma justa, precisa y centrada en el aprendiz, y serán entendidas como los indicadores tangibles del proceso educativo.

Por otra parte, el *Proyecto Tuning* para la educación superior, plantea un modelo —afinado—. Es un proyecto originado en el ámbito universitario europeo que buscaba aplicar el proceso de Bolonia para las disciplinas o áreas de estudio y para las mismas instituciones de educación superior. Es también una plataforma para desarrollar puntos de referencia en el contexto de las disciplinas, con el objetivo de efectuar programas universitarios de estudio que sean comparables y compatibles. Los puntos de referencia se expresan en términos de resultados de aprendizaje y competencias. Los resultados de aprendizaje se expresan en términos de niveles de competencia que debe conseguir un estudiante en determinado nivel de estudios. En ese modelo, se entienden las competencias como una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como los valores éticos (González y Wagenaar, 2005). Pueden estar divididas en competencias disciplinares —específicas de un campo de estudios— y competencias genéricas —comunes a cualquier carrera—.

En el componente de competencias genéricas, Tuning distingue tres tipos de competencias:

- **Competencias instrumentales:** capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas

- **Competencias interpersonales:** capacidades individuales como las habilidades sociales —interacción y cooperación—.

- **Competencias sistémicas:** capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales —combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos—, éstas requieren previo desarrollo de las competencias instrumentales y las interpersonales.

El enfoque *Tuning* también hizo una revisión entre las diferentes universidades para entender las principales *Buenas Prácticas* —BP—, para la formación —preparación de las competencias genéricas y disciplinares—. Se encontró que prácticamente cada institución tiene su propia visión y forma de organizar las experiencias de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias. Entre las técnicas de enseñanza más utilizadas, se encontró: la clase magistral, seminarios, grupos reducidos, tutorías, seminarios de investigación, talleres o clases prácticas, sesiones de resolución de problemas, y finalmente, entre muchas otras, se mencionan también la enseñanza *online* o a distancia.

En cuanto a las maneras de promover competencias genéricas, el proyecto *Tuning* encontró específicamente dos principales alternativas (González y Wagenaar, 2005):

- Dentro del currículo se imparten unidades o módulos del curso encaminados a al menos una parte de las competencias genéricas.

- Se incluyen las competencias genéricas como parte de programas o módulos.

Se encontraba en este proyecto que las competencias de habilidades interpersonales podrían no ser objeto de una atención suficiente por parte de docentes de la educación superior, con excepción de aquellos en cuyas disciplinas estas habilidades se consideran fundamentales —como administración, enfermería o educación, entre otras—.

Es claro que uno de los centros de atención del proyecto *Tuning*, con respecto a los resultados del proceso educativo superior, es la empleabilidad desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (González y Wagenaar, 2003). En este enfoque, se ratifica la necesidad de la formación en competencias emocionales, dada su transferibilidad entre disciplinas y su aplicabilidad en el mundo del trabajo. Teniendo en cuenta que, en el campo de la educación virtual superior, los estudiantes permanentemente trabajan mientras realizan su formación superior, (Argüelles, Chica, guzmán, Montejo y Pava, 2019).

Las universidades actualmente están siendo presionadas para incluir el desarrollo de estas competencias en sus programas y realizar un mejor entendimiento y refinación de la medición de la competencia social-emocionales con el objetivo de clarificar y contribuir en la literatura sobre inteligencia emocional (Canboy, 2014).

Un estudio realizado en educación superior en universidades españolas que se apoyó en un modelo de inteligencia emocional, centrado en la competencia social-emocional, desde la perspectiva organizacional con medición 360 grados para contrastar medidas de auto reporte con evaluaciones realizadas por observadores expertos, plantea que las competencias socioemocionales pueden ser desarrolladas desde la educación superior, a pesar de que aún no es común que se realice. Para lograr esto, algunas instituciones han optado por incluir cursos para el desarrollo de la inteligencia emocional —medida como competencias—. (Canboy, 2014).

3.4 Adaptación a la educación superior desde la inteligencia emocional

3.4.1 Factores vinculados con la adaptación a la educación virtual

En el contexto de la educación superior, se puede plantear que se aprecian dos aproximaciones al desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito de la educación virtual. Un enfoque se centra en observar las emociones ligadas al proceso que se vive en la educación virtual, y el otro, en observar las emociones asociadas a los resultados esperados en el proceso de educación virtual.

En el primer enfoque se entiende la virtualidad como un ecosistema donde la interacción misma, la relación con las mediaciones, y la disposición del estudiante o del tutor son generadores de emociones, por tanto, esta aproximación busca el entendimiento del proceso emocional desde el monitoreo de las reacciones fisiológicas, las expresiones faciales, o las expresiones verbales asociadas a sentimientos y emociones en torno a los ambientes virtuales y su dinámica. Un resumen de esta visión se ubica en el artículo sobre computación afectiva (Bozques, Sanz, Baldassarri, Ribadeneira, Valencia, Barragan y Camacho, 2018) que hace una revisión de los diferentes estados emocionales asociados al aprendizaje virtual. Este enfoque, al estar interesado en el manejo de las emociones del estudiante y en posibilitar emociones que faciliten su vinculación con las tecnologías, se relaciona con una línea de investigación asociada con la inteligencia artificial, por ejemplo, en el desarrollo de tutores inteligentes que se puedan incorporar en las diversas plataformas y que permitan, desde diversos dispositivos, la lectura de micro expresiones faciales asociadas con las emociones percibidas en el estudiante, con el fin de brindar retroalimentación automatizada (Landowska, Brodny, y Wrobel, 2017). En otros casos, podría pensarse en el reconocimiento vocal del estudiante durante la interacción con las mediaciones, o sensores para la lectura del EKG, la postura corporal o la respuesta galvánica de la piel mientras la persona realiza interacción con las mediaciones. Todo esto con el fin de disponer de información que permita a los sistemas inteligentes adecuar las respuestas de orientación y así brindar soporte o adecuar los mensajes y contenidos al momento emocional del estudiante (Bozques et al., 2018).

En el segundo enfoque, un ejemplo interesante en el contexto de los resultados del *e-learning* y del desarrollo emocional, es el trabajo de tesis doctoral "La inteligencia emocional como clave para el desarrollo de competencias en la educación superior: un enfoque transcultural" (Pozo, 2016). El estudio aborda una diversidad de problemas, centrándose en la necesidad de conocer si es efectivo el fomento de las competencias socioemocionales en grupos de estudiantes universitarios, utilizando herramientas de *e-learning* en diversos contextos internacionales, y teniendo en cuenta la necesidad de aportar en el desarrollo de las habilidades para la inserción laboral y el aprendizaje para la vida. Partiendo del presupuesto de que la inteligencia emocional es una destreza clave que implica dos competencias importantes como a) la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas, y b) la capacidad de utilizar esa información para resolver conflictos y mejorar las interacciones con otras personas, el trabajo busca explorar el desarrollo de la inteligencia emocional dentro de un entorno virtual de aprendizaje activo intercultural en línea con la misión. El estudio tiene un enfoque transcultural al ser implementado con grupos de diferentes tamaños de estudiantes de nivel educación superior, educación universitaria, y un grupo de estudiantes de educación secundaria en España, en la República de Moldavia, Rumania, Ucrania, Finlandia y Argentina, donde se realizó el estudio piloto.

El aporte de este estudio ratifica la efectividad en el mejoramiento de las competencias socioemocionales por la vía del uso e implementación de programas específicos en las aulas, con el apoyo de recursos *e-learning*, en grupos de estudiantes de diversos países del mundo. Se encontró y se ratificó empíricamente que el programa de entrenamiento en competencia emocional es efectivo en las poblaciones universitarias para el desarrollo de competencias de carácter socioemocional como la expresión, el uso y regulación de la emoción, la atención, la claridad y la reparación emocional, la inteligencia emocional intra e interpersonal, el manejo de estrés, la adaptabilidad y humor, la

comprensión y manejo de las emocionales, así como la percepción emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional y el manejo de las emociones.

3.4.2 Factores de riesgo de adaptación a la educación virtual desde la inteligencia emocional

Uno de los factores relacionados con la permanencia de estos estudiantes en la modalidad virtual tiene que ver con su capacidad de adaptación a la naturaleza de ésta, y que, en cierta medida, se relaciona, entre otros aspectos, con la autoeficacia percibida en el uso de la tecnología. Así, bajos niveles de autoeficacia en los estudiantes tienen efectos negativos sobre su aprendizaje y sobre su permanencia.

Otro factor de riesgo en la adaptación de los estudiantes a la modalidad virtual está relacionado con la capacidad de autorregulación. Si bien la modalidad proporciona flexibilidad, y diversidad de los espacios para el aprendizaje, distintos estudios han mostrado que, una gran parte de los estudiantes, carecen de esta capacidad y no es capaz de autorregularse por sí mismo a lo largo de su proceso formativo (Sun, 2009). Un estudio realizado por Sun (2009), con 203 estudiantes de pregrado de diferentes facultades en una universidad de Estados Unidos mostró que los estudiantes con mayores niveles o capacidades para la autorregulación manifestaron también mayores niveles de compromiso con sus actividades académicas. Igualmente, encontró que el compromiso de nivel emocional de los estudiantes se correlacionó fuertemente con el interés. Y así mismo, uno de los elementos que mayor interés generaba en los estudiantes eran los contenidos multimediados con intervención del tutor —trasmisiones, videos—. Por otra parte, su estudio encontró mayores niveles de ansiedad entre los estudiantes que llegaban a la virtualidad por primera vez, y menores niveles de ansiedad a mayor nivel de autoeficacia percibida con respecto a las habilidades computacionales.

Otro factor emocional que genera riesgos para la adaptación de ambientes de educación virtual es la relación con otras personas durante el trabajo colaborativo. Diversos estudios muestran que los procesos involucrados en trabajo grupal *online* pueden derivar en una experiencia emocional negativa. En relación con esto, se encuentran datos que muestran que la experiencia emocional del estudiante puede afectar el resultado del aprendizaje (Robinson, 2016).

Existe documentación de situaciones de *Disconfort* durante los trabajos en grupo, tanto en ambientes presenciales como en ambientes virtuales, en las situaciones en las que los estudiantes se refieren a sus pares como "que no se esfuerzan lo suficiente". Esto implica que de las experiencias socioemocionales de los estudiantes van a depender del contexto, del espacio relacional del grupo y de la interpretación subjetiva que él hace de dicho contexto. Esta experiencia socioemocional será única para cada miembro del grupo e incluso estará mediada por su propia disposición para la situación de colaboración.

Esta experiencia socioemocional generada durante situaciones de colaboración y comunicación *online* entre estudiantes, y a su vez con el docente, está mediada por las diferentes herramientas

tecnológicas. En este sentido, la fluidez digital, entendida como la manera en la cual los estudiantes se adaptan a comunicarse remotamente a través de la escritura, y la aptitud digital, entendida como la habilidad del estudiante para apropiarse de la tecnología en el contexto del trabajo de grupo *online*, son elementos esenciales que llevan a la construcción de un sentido de grupo de comunicación vivido. Para esta estructuración de una experiencia socioemocional, el estudiante, junto con su grupo, requiere de la construcción de un dialecto distintivo del equipo con el cual se identifiquen. Implica el uso de signos de puntuación como la exclamación, los puntos suspensivos, los emoticones, o elementos de tamaño de fuente y atributos de la fuente—color, subrayado—. Cada grupo de trabajo definirá los elementos tipográficos o de comunicación que le den identidad a un propio dialecto, y que le permitan la cohesión (Robinson, 2016).

Puede decirse que un elemento que promueve la experiencia socioemocional del estudiante durante situaciones de trabajo colaborativo *online* es la generación de un espacio para que estos construyan "unidad como grupo", a través de un dialecto y de un lenguaje común compartido que les brinde identidad. De esta manera, es más probable el involucramiento de las personas y la experiencia de confort de los miembros del grupo durante esta situación de colaboración *Online*.

Por otra parte, la adaptación a la educación superior en la modalidad virtual requiere un esfuerzo importante a nivel personal, pues necesita de un cambio de hábitos y rutinas que permitan generar espacios de aprendizaje significativo en relación con la disciplina estudiada. En esta acomodación a un nuevo ritmo de vida, la inteligencia emocional juega un papel sumamente importante y, porque no decirlo, decisivo en la permanencia estudiantil.

La motivación y la autorregulación, son cruciales en este proceso adaptativo, pues la primera garantiza que permanezca la actitud de entusiasmo frente a la vida académica, generando sentimientos de satisfacción con cada una de las acciones que implican el proceso educativo, frente a esto, se resalta que el proceso de motivación es considerado como: la capacidad que tiene el individuo de hacer funcionar por sí mismo el propio potencial, originando, manteniendo y finalizando comportamientos responsables, conscientes y asumidos éticamente por el sujeto, ayudándole a una comprensión más plena de sí mismo. Ahora bien, la autorregulación favorece los procesos de aprendizaje pues controla los impulsos emocionales que pueden interferir procesos de pensamiento como la memoria y comprensión, limitando el potencial intelectual (Guzman Osorio & Oviedo de Reyes, 2006).

3.5 Reflexiones finales

Existe una gran cantidad de factores que inciden de forma positiva o negativa en el proceso de adaptación de los estudiantes a la educación superior en modalidad virtual, pero quizás uno de los principales y de mayor impacto es la capacidad de los estudiantes para controlar sus emociones y relacionarse de forma empática con el entorno de modo tal que se facilite su proceso de vinculación a la vida universitaria.

De hecho, una gran parte de los estudiantes que no logra vincularse emocionalmente al entorno universitario y que termina por abandonar su proceso de formación, enfrenta una gran frustración frente a su incapacidad para comprender la naturaleza y particularidades de la modalidad, la comunicación mediada por diversas herramientas tecnológicas, la interacción en diferido, el trabajo en equipo desde la distancia, entre otros muchos aspectos.

Así pues, abordar los aspectos emocionales de los estudiantes y dotarlos de las herramientas emocionales necesarias para enfrentar la frustración, para ser empáticos, para controlar sus emociones, puede, en un momento de determinado, hacer la diferencia entre quienes abandonan la institución educativa y entre quienes permanecen hasta completar su ciclo de formación. Esto se fortalece desde estrategias de metacognición y autorregulación que contribuyan a que los estudiantes puedan ser autónomos e independientes, no sólo para atender sus procesos académicos, sino para resolver las dificultades que puedan surgir de este, así como del propio entorno institucional.

Referencias

Andrè, C., y Lelord, F. (2002). *La Forza Delle Emozioni.* Milano: Corbaccio.

Ardila, R. (2011). Inteligencia ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de La Academia Colombiana de Las Ciencias, 35*(134), 97–103. Recuperado de No entendí cuphttp://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf

Argüelles, D., Chica, F., Guzmán, M., Montejo, F., y Pava, G. (2019). *Lo que piensan los estudiantes virtuales en Colombia sobre el bienestar universitario (1.ra ed.)*. Recuperado de http://editorial.universidadean.edu.co/lo-que-piensan-los-estudiantes-virtuales-en-colombia-sobre-el-bienestar-universitario-categories-name.html

Aristóteles. (1988). *Acerca del alma.* Madrid: Gredos. Recuperado de https://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Aristoteles-Acerca-del-alma.-Gredos.-Trad-Tomas-Calvo.pdf

Baerveldt, C. (2005). Culture, Emotion and the Normative Structure of Reality. *Theory & Psychology, 15*(4), 449-473.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709503

Belli, S., y Íñiguez-Rueda, L. (abril-junio de 2008). Dialnet. Obtenido de http://dialnet.unirioja.es

Binet, A. (1983). La inteligencia: su medida y educación. *Infancia y Aprendizaje, 22*, 115-120.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis

Blanco, I. (2002). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes (Trabajo de grado). Recuperado de http://es.scribd.com/doc/208473475/29436

Boggi, P., y La Greca, F. (1994). *Expression of Emotion and Differences in Encoding.* [Espressione Delle Emozioni e Differenze di Encoding] *Archivio di Psicologia Neurologia e Psichiatria, 55*, enero-abril, 296-307.

Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo.* Buenos Aires: Paidós.

Bozques, V., Sanz, C., Baldassarri, S., Ribadeneira, E., Valencia, G., Barragan o, R., Camacho, L. (2018). La computación afectiva: Emociones, tecnologías y su relación con la educación virtual. *Revista de Investigación Talentos, 1*(enero-julio), 95-104. Recuperado de https://talentos.ueb.edu.ec/index.php/talentos/article/view/35/49

Brody, L. (2000). The Socialization of Gender Differences in Emotional Expression: Display rules, infant temperament, and differentiation, en A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social ps-ychological perpectives* (pp. 12-47). New York: Cambridge University Press.

Caffi, C. (2002). *Emozioni fra Pragmatica e Psicologia. Passioni, Emozioni, Affetti.* Milano: McGraw-Hill.

Canboy, B. (2014). *Emotional and social competencies: developing and measuring emocional and social competencies in higher education.* Universitat Ramon Llull: ESADE-BS. Recuperado de http://hdl.handle.net/10803/274296

Catell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*, 1-22.

Corominas, J. (1987) *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* (3.ra ed.). Madrid: Editorial Gredos.

Cortés S. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud mental, 25(5)*, 50-60.

Crewe, J. (1997). *Transcoding the World: Haraway's Postmodernism.* Chicago: University of Chicago Press.

Damiani, A. (1996). Integrazione Teorica ed Emozioni. *Sistemi Intelligenti, 8*(2), 291-315.

Dantzer, R. (1989). *Las emociones.* Barcelona: Paidós.

Davidson, R.; Jackson, D.; y Kalin, N. (2000) Emotion, Plasticity, Context, and Regulation: Perspectives from Affective Neuroscience. *Psychological Bulletin,126*(6), 890-909.

De Torres, J. S., Tornay, F., y Milán, G. (2006). *Procesos Psicológicos Básicos.* España: Mc Graw - Hill.

Delancey, C. S. (2000). *Emotion, Action, and Intentionality.* Michigan, Ann Arbor: ProQuest Information & Learning.

Denzin, NK. (2009/1984). *On Understanding Emotion.* Nueva Jersey, New Brunswick: Transaction Publishers.

Di Ceglie, A. (2003). Attacchi di Panico: una frattura tra Emozioni e Parole? Psichiatria e psicoterapia, 22(1), 17-24.

Duranti, A. (2005). On Theories and Models. *Discourse Studies, 7*, 4-5, 409-429.

Dyson, F. (2005). Wireless affections: Embodiment and Emotions in New Media/Theory and Art. *Convergence: The Journal of Research into New Media Technologies, 11*, 85-105.

Erickson, R. J. (1992). *When Emotion is the Product: Self, Society, and (in) Authenticity in a Postmodern World.* Michigan, Ann Arbor: ProQuest Information & Learning.

Etimonline.com, (2020). Origin and meaning of test by Online Etymology Dictionary. (2021). Retrieved 2020, from https://www.etymonline.com/word/testhttps://www.etymonline.com/word/test

European Commissión. (2012). Assessment of Key Competences in Initial Education and Training: Policy Guidance (No. SWD(2012) 371 final). Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0371:FIN:EN:PDF

Fernández, P., y Extremera, N. (2002). la inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 29*(1), 1–6. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/2869

Ferrara, K. W. (2002). Blocking Emotions: The Face of Resistance. In S. R. Fussell (Ed.). *The Verbal Communication of Emotions: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 253-279). Berkeley: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Franks, D. D., y Heffernan, S. M. (1998). The Pursuit of Happiness: Contributions from a social psychology of emotions. En W. F. J. Flack, y J. D. Laird (Eds.). *Emotions in Psychopathology: Theory and Research,* (pp. 145-157). Oxford: Oxford University Press

Frewin, K., Stephens, C., y Tuffin, K. (2006). Re-arranging fear: Police officers' discursive constructions of emotion. *Policing & Society, 16*(3), 243-260.

Frijda, N. H., y Zammuner, V. L. (1992). *L'etichettamento delle proprie emozioni. Giornale Italiano di Psicologia, 19*(3), 389- 423.

Galati, D., y Sciaky, R. (1990). Situational Antecedents of the Emotions of Northern and Southern Italy: A textual analysis. [Antecedenti situazionali delle emozioni nel nord e nel sud d'Italia: un'analisi testuale] *Giornale italiano di Psicologia, 17*(3), 461-485.

Galton, F. (1988). *Herencia y eugenesia.* Madrid: Alianza Editorial.

García, J. (1990). La comunicación de las emociones. [Tesis Doctoral]. Madrid: universidad Complutense de Madrid.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiples Intelligences.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* Colombia: Fondo de Cultura económica. Recuperado de https://www.academia.edu/5224535/Gardner_Howard_-_Teoria_De_Las_Inteligencias_Multiples

Gardner, H. (2009). La educación del futuro. Disertación en el X Congreso de Escuelas Católicas. Toledo 26-29, noviembre 2009. Recuperado de http://www2.escuelascatolicas.es/sitios/eventos/XCongreso/ponencias/4Ponencia_Gardner.pdf

Gil J, A. (1999). Aproximación a una teoría de la afectividad. [Tesis Doctoral], España: Universitat Autonoma de Barcelona.

Glenberg, A. M., Havas, D., Becker, R., y Rinck, M. (2005). Grounding Language in Bodily States: The Case for Emotion. *The Grounding of Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking,* pp. 115-118.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairos

González, J., y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Pilot project. Phase 1 (1.ra ed.). Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf

González, J., y Wagenaar, R. (2005). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia.* Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Gorriz, B. (2009). *Inteligencias múltiples.* Recuperado de http://repositorio.uned.ac.cr/multimedias/neurologia_infantil_basica/pdf/invcient

Gordon, SL. (1981). The Sociology of Sentiments and Emotions. In: Rosenberg M and Turner RH (eds) *Social Psychology: Sociological Perspectives.* New York: Basic Books, pp. 562-569.

Gutiérrez, J., y Aguado, J. M. (2002). La mediación tecnológica de la experiencia: La globalización de los marcos experienciales en la construcción de imaginarios socioculturales. *Razón y palabra, 27*.

Gutiérrez, M., y García, J. (2015). *La comunicación emocional, una necesidad para una sociedad en crisis.* En I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional (CIECI, 2015, p. 397-408).

Guzmán, G., y Oviedo, C. (2006). *Teoría y práctica de la inteligencia emocional.* Colombia: Universidad del Tolima

Hadot, P. (2000). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.

Hallett, T. (2003). Emotional Feedback and Amplification in Social Interaction. *Sociological Quarterly, 44*(4), 705-726.

Harré, R. (1999). The Fabric of Self: A Theory of Ethics and Emotions. *American Journal of Sociology, 105*(1), 250.

Heesacker, M. (2004). Biology and Positivism De-emphasized: Papers on Emotion and Culture. *PsycCRITIQUES, 7*(5), 11-18.

Izard, C.E. (1977). *Human Emotions.* Nueva York: Ple-num.

Izard, C. E. (1989). The Structure and Functions of Emotions: Implications for Cognitions, Motivation and Personality. In E. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series,9*. Washington, DC: American Psychological Association.

James, W. (1884/1985). What is an Emotion? En Gaviria, E. (traduct): *Estudios de Psicología, 21*, 57-73.

James, V., y Gabe, J. (1996). *Health and the Sociology of Emotions.* Oxford: Blackwell Publishing.

Jasper, JM. (2011). Emotions and Social Movements: Twenty Years of Theory and Research. *Annual Review of Sociology, 37*, 285-303.

Jensen, A. R. (1998). The g Factor and the Design of Education. In R. J. Sternberg y W. M. Williams (Eds.), *Intelligence, Instruction, and assessment: Theory into Practice* (p. 256). Routledge.

Kemper, TD. (1987). How many Emotions are there? Wedding the Social and Autonomic Components. *American Journal of Sociology, 93*, 263-289.

Landowska, A., Brodny, G., y Wrobel, M. (2017). Limitations of Emotion Recognition from Facial Expressions in e-Learning Context. In *CSEDU 2017 - 9th International Conference on Computer Supported Education*, pp. 383-389. https://doi.org/10.5220/0006357903830389

Lazarus. R.S. (1991). *Emotion and Adaptation.* Nueva York: Oxford University Press.

Lawler, EJ. (2001). An Affect Theory of Social exchange. *The American Journal of Sociology, 107*(2), 321-352

Lawler, E.J. (1999). Bringing Emotions into Social Exchange theory. *Annual Review of Sociology, 25*, 217-244.

Li, S. (2006). The Construction of Troubled and Credible Patients: A Study of Emotion talk in Palliative Care Settings. *Qualitative Health Research, 16*(1), 27-46.

Liotti, G. (2004). Conoscenza e regolazione delle emozioni. *Sistemi Intelligenti, 16*(2), 255-269.

MacLean, P. D. (1993). Cerebral Evolution of Emotion. In: Michael Davis y Jeannette M. Haviland (eds.), *Handbook of Emotions, 46*(4), pp.67-83. New York: The Guilford Press.

Mageo, J. M. (2003). *Dreaming and the Self: New Perspectives on Subjectivity, Identity, and Emotion.* New York: State University of New York Press.

Malik, R. (2000). Culture and Emotions: Depression Among Pakistanis. In C. Squire (Ed.), *Culture in Psychology* (pp. 147-162). London: Routledge.

Maturana, H. R. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana.* Brasil: Editorial UFMG.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional. *Intelligence, 17*(4), 433-442. https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3

McNay, L. (1999). Gender, habitus and the field. *Theory, Culture & Society, 16*, 95-117.

Mesa Regional de Cooperación sobre Competencias Socioemocionales (MCTSE). (2017). Desarrollo de las competencias transversales y socioemocionales a lo largo del ciclo de vida: desde la dimensión experimental hacia la incorporación en políticas públicas. Seminario internacional: 25-26 de abril 2017. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo Social/Documento 2.pdf

Meyerson, D. E. (1998). Feeling Stressed and Burned out: A Feminist Reading and Re-visioning of Stress-based Emotions Within Medicine and Organization Science. *Organization Science, 9*, 103-110.

Miccoli, A. (2006). Posthuman Suffering: The Expression of the Technological Embrace. Michigan, Ann Arbor: ProQuest Information & Learning.

Mora, F. (2000). *El Cerebro sintiente* (Ed.). Barcelona: Ariel.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento.* Madrid: Paidós

Oatley K. 6 Johnson-Laird, P. (1987). Towards a Cognitive Theory of Emotions. *Cognition and Emotion, 1*, 29-50.

Oatley, K. (1993). Social Construction in Emotions. In M. Lewis, y J. M. Haviland (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 341-352). New York: Guilford Press.

Oatley, K., y Jenkins, J. M. (1992). Human Emotions: Function and Dysfunction. *Annual Review of Psychology, 43*, 55-85.

Palmero, F; Fernández, E; Choiz, M y Martínez, F (Coord.). (2002). *Psicología de la motivación y emoción.* Madrid: McGraw Hill Interamericana.

Parrott, W. G., y Harré, R. (1991). Smedslundian suburbs in the city of language: The case of embarrassment. *Psychological Inquiry, 2*(4), 358-361.

Pava G. H., Montejo, F. A., y Gallo, J. (2019). Bienestar universitario y competencias socioemocionales. *Colección de investigación.* Colombia: Fundación universitaria del Área Andina. Recuperado de http://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3673/Bienestar universitario y competencias socioemocionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez, N. (2013). Aportación de la inteligencia emocional, personalidad e inteligencia general al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior (Tesis Doctoral) España: Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35698/1/tesis_nelida_perez.pdf

Pérez, E.; Medrano, L. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. PSIENCIA: *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 5* (2), ISSN-e 2250-5504(Dossier: Evaluación psicológica en Iberoamérica). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4821185.pdf

Platón. (1992). Diálogos VI. Filebo. *Serie Biblioteca Clásica.* Madrid: Gredos. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4407686/mod_folder/content/0/Di%2B%C3%ADlogos%20VI.pdf?forcedownload=1

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis.* New York: Harper and Row.

Pozo, R. (2016). La inteligencia emocional como clave para el desarrollo de competencias en la educación superior. *Enfoque transcultural.* España: Universidad de Alicante.

Pribram, K.H. (1970). Feelings as Monitors. En M.D. Arnold (ed.): Feelings and Emotions. *The Loyola Symposium* (pp. 41-53). Nueva York: Academic Press.

Real Academia Española RAE. (2019). Diccionario de la Lengua Española. Edición Tricentenario. Recuperado de https://dpej.rae.es/lema/emoci%C3%B3n

Riggs, A., y Turner, B. S. (1997). The Sociology of the Postmodern Self: Intimacy, Identity and Emotions in Adult Life. *Australasian Journal on Ageing, 16*, 229-232.

Robinson, K. (2016). Co-presence and Socio-emotional Experience. Investigating Students' Emotional Experience During Collaborative Learning Online (Tesis Doctoral). University College London (UCL). Recuperado de https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1476227/

Roca Villanueva, E. (2013). *Inteligencia emocional y conceptos afines: autoestima sana y habilidades sociales* (pp. 1-6). pp. 1-6. Recuperado de http://www.cop.es/colegiados/pv00520/pdf/IE, AE, HS.

Rosenzweig, M. R. y Leiman, A.I. (1994). *Psicología Fisiológica* (2.a ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. Recuperado de https://doi.org/https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Schachter, S. y Singer, J.E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69*, 379-399.

Singer, J. A. (1995). Putting Emotion in Context: Its Place Within Individual and Social Narratives. *Journal of Narrative & Life History, 5*(3), 255-267.

Skinner, B.F. (1971). Emoción. En Ciencia y Conducta Humana, 10, 165-174. Edit. Fontanella

Skinner, B F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man.* New York: McMillan.

Stanfordbinettest.com (2020) *Origins of the Stanford-Binet Test.* Recuperado de https://stanfordbinettest.com/history-stanford-binet-test

Sun, Chih-Yuan (2009) Motivational Influences in Distance Education: The Role of interest, Serf-Efficacy and Self- Regulation. Tesis Doctoral de la Rossier School of education. California: University of southern California. Recuperado de https://pqdtopen.proquest.com/doc/304998314.html?FMT=AI&pubnum=3368659

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *The Harpers Monthly,* (enero), 227-235. Recuperado de http://www.unz.com/print/Harpers-1920jan-00227

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities.* Chicago: University of Chicago Press.

Tornay, F. (2006). *Procesos psicológicos básicos.* Madrid: Mc Graw Hill.

Turner, J.C. (1999). Some Current issues in Research on Social Identity and Self-Categorizations Theories. En N. Ellemers, R. Spears y B. Doosje (Eds.): *Social identity: Context, Commitment, Content* (pp. 6-34). Oxford: Blackwell.

Villas, L. P. (2004). Teoria das representações sociais eo conceito de emoção: Diálogos possíveis entre serge moscovici e humberto maturana. *Psicol. educ, 19*, 143-166.

Watson, J. B. (1919/1924). *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist.* Philadelpia: Lippincott.

Westerhof, L. D. (2017). Social Emotional Competence: Culturally-bound or Context-free? Tesis Doctoral. University of Minnesota. Recuperado de http://hdl.handle.net/11299/188939

Young, P. T. (1943). *Emotion in Man and Animal: Its Nature and Relation to Attitude and Motive*. New York: John Wiley y Sons.

Zizek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología.* Buenos Aires: Siglo XXI

Zone, R. (2006). Narrative as Construction and Discursive Resource. *Narrative Inquiry, 16(*1), 94-102.

Capítulo

4

DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Denise Caroline Argüelles[1]
María del Socorro Guzmán[2]

[1] Docente Titular e investigadora de la Universidad EAN. Doctora en Ciencias Empresariales de la Universidad Antonio Nebrija de España; magíster en Gestión de Organizaciones de la Universidad de Quebec de Canadá; especialista en Pedagogía para el Aprendizaje Autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD; especialista en Administración de Negocios Internacionales de la Universidad EAN; comunicadora social y periodista de la Universidad Externado de Colombia. Contacto: darguelles@universidadean.edu.co; denise.caroline165@gmail.com

[2]Investigadora y directora de Desarrollo Académico Virtual del Politécnico Grancolombiano hasta el 2020. Candidata a doctora en Pensamiento Complejo-Educación, de Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, México; magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica de Colombia; especialista en Ambientes para el Aprendizaje Virtual, Organización de los Estados Americanos, Virtual Educa, Argentina; especialista en Administración de Negocios Internacionales de la Universidad EAN; licenciada en Literatura y Legua Española de la Universidad del Cauca de Colombia.

Introducción

El contexto del aprendizaje, vale la pena resaltar que el ser humano vive la experiencia del aprendizaje a lo largo de toda su vida, y en ella inciden múltiples factores internos y externos que lo aceleran o entorpecen.

Como señala Yañez (2016), las experiencias de aprendizaje incluyen errores y situaciones de derrota o triunfo que determinan el logro en un proceso de aprendizaje, y donde la motivación personal es determinante a la hora de afrontar las situaciones complejas, en función de dicho logro.

Bajo este marco, en el ámbito educativo, el estudiante afronta no sólo situaciones de índole académica, sino también, diversas experiencias del día a día relacionadas consigo mismo, con su familia, con sus amigos, con la vida universitaria y, en general, con la sociedad, las cuales no siempre son positivas, pues en ocasiones se enfrenta a dificultades afectivas, de salud, económicas y sociales fuera de su control que afectan su motivación, proceso y resultados de aprendizaje, y que no siempre se consideran o conocen en el contexto educativo.

Por otra parte, también es relevante para el estudiante, contar con los hábitos y estrategias adecuadas para asumir su proceso de aprendizaje, lo que implica ser eficiente en su proceso de estudio, permanente preocupación de las instituciones educativas, por cuanto existen evidencias de la relación entre la forma como aborda su proceso de estudio y su rendimiento académico.

Así las cosas, este capítulo se dedica precisamente a recoger los planteamientos de diversos autores sobre la importancia de los hábitos, técnicas, métodos y estrategias de aprendizaje en el contexto de la educación superior y en particular de la modalidad virtual, dado que, como lo evidencian distintas investigaciones, gran parte del éxito académico depende del uso consciente y, del dominio de una gran variedad de ellas de parte del estudiante, para lograr volverse eficiente.

Se parte de la contextualización del proceso de estudio en el ámbito de la educación superior, para luego continuar con la precisión de lo que son las técnicas, métodos, hábitos y estrategias de aprendizaje, con el fin de hacer claridad sobre el alcance de cada una y de la necesidad del uso de todas en al proceso de aprendizaje. Posteriormente, se hace énfasis en la necesidad de que el estudiante no se quede en los niveles básicos de las técnicas o en las particularidades de los métodos, sino que sea capaz de utilizar cada uno de estos recursos y avanzar hacia la selección y uso de estrategias de aprendizaje de orden superior, pertinentes a cada situación de aprendizaje y al contexto en que se desarrolla la tarea. El capítulo finaliza con una reflexión sobre el uso de técnicas, métodos, hábitos y estrategias de aprendizaje en el contexto de la educación virtual.

4.1. El proceso de estudio en el contexto de la educación superior

En el contexto de la educación, tanto general y como superior, se considera en particular el estudio como un proceso complejo, del cual, en cierta forma, puede llegar a depender el aprendizaje y la apropiación que una persona puede llegar a tener, puesto que incluye una secuencia muy amplia de acciones que se relacionan con la elección de temas, la organización del material de lectura, la capacidad de acceder a distintos contenidos, su comprensión, interiorización e incluso, utilización adecuada, entre otros muchos aspectos, relacionados con el procesamiento de la información y la representación del conocimiento. Así mismo, está ligado a las acciones más o menos ordenadas y observables que estos realizan para la obtención de determinados resultados, y que, por su puesto, demandan apelar a otras dimensiones como la autoestima y el autoconcepto, la motivación y los intereses, las expectativas de éxito, el clima social, el ambiente familiar, la cooperación entre estudiantes, etc., que actúan en un momento dado como factores de afectación positiva o negativa en dicho proceso.

Estudiar significa "ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo" (RAE, 2019). En este sentido, se hace referencia al proceso que realiza, en este caso, el estudiante para aprender y adquirir conocimientos, destrezas y habilidades para el ejercicio profesional competente, además de estar relacionado con sus valores, actitudes e intereses.

Bouvet señala que estudiar es:

> (...) un proceso consciente y deliberado, donde se requiere tiempo y esfuerzo. Es una actividad individual. Nadie presta el entendimiento a otros. Estudiar involucra conectarse con un contenido, implica la adquisición de conceptos, hechos, principios, relaciones, procedimientos. Estudiar depende del contexto, lo cual quiere decir que la incidencia o la efectividad de una estrategia o de un proceso difieren en la medida en que existan variaciones en las condiciones y propósitos con los que se realizan las tareas de aprendizaje. Por ejemplo, se estudia de la misma manera para un examen parcial o final, que para una prueba escrita o para una presentación oral. Por tanto, estudiar es un proceso orientado hacia metas, lo cual quiere decir que cuando se estudia, se hace en función de objetivos o metas preestablecidas que se pretenden alcanzar, en un determinado periodo de tiempo. (Bouvet, 2005, p.45)

Si se analiza lo que se ha planteado hasta aquí sobre el estudio, es evidente su impacto en el contexto educativo y, en particular, en el proceso de aprendizaje de una persona y en los resultados que la misma pueda obtener. Esto conduce a la formulación de una serie de interrogantes sobre los cuales, aún no se pueden tener respuestas absolutas o definitivas: ¿qué es lo que en realidad pasa en el proceso de estudio que pueda favorecer o no el aprendizaje?, ¿cuáles son las mejores estrategias para garantizar que una persona estudie de modo adecuado, eficiente y eficaz?, ¿cuáles son los factores que desde la persona afectan el proceso de estudio?, ¿cuál es la relación entre el proceso de estudio y el éxito en el aprendizaje de una persona? Estos y muchos otros interrogantes ponen de manifiesto la necesidad de visualizar la forma como los estudiantes abordan este proceso y las posibilidades de intervención sobre el mismo con el fin de perfeccionarlo y de lograr que más estudiantes sean exitosos académicamente, en el marco de la educación superior, con miras a que sean profesionales competentes en el contexto actual.

Así las cosas, caber preguntarse: ¿qué se requiere para ser un profesional competente en el contexto actual? En últimas es lo que se espera que la educación superior logre en el proceso de formación; considerando que a partir del estudio se alcanza el crecimiento personal, que supone, entre otras cosas, el desarrollo armónico de la inteligencia, la voluntad y la creatividad —lo que, en el contexto del Siglo XXI, supone un gran reto—.

La realidad que se vive y en la cual los profesionales se enfrentan a un entorno con un acelerado desarrollo de nuevas tecnologías, grandes movimientos de mundialización y migraciones, a una evolución de los mercados enfocados en una competitividad global, a desafíos de orden medioambiental y políticos trasnacionales, entre otros, se trasforman en factores que terminan afectando la adquisición del conocimiento, los contenidos educativos, las metodologías y didácticas de aprendizaje, y por supuesto, la definición de las competencias que se requieren para un buen desempeño profesional en el contexto actual.

Bajo esta perspectiva, es importante además señalar que el abandono de los estudiantes, en muchos casos, se ve motivado precisamente porque no logran generar estrategias adecuadas en su proceso de estudio que les permitan no sólo tener un buen desempeño académico, sino en general, desarrollar integralmente las competencias que requiere, lo que les genera sentimientos de frustración y los lleva a no continuar con sus estudios. Por lo anterior, cobra relevancia conocer a profundidad los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de apropiación del conocimiento, de desempeño y, en general, de aprendizaje de los estudiantes de educación superior, partiendo del análisis de su proceso de estudio, en el que las técnicas, métodos, hábitos y estrategias de aprendizaje pueden marcar, en un momento dado, la diferencia entre un estudiante que es exitoso o que abandona su proceso formativo.

4.1.1 ¿Técnicas, métodos, hábitos o estrategias?

En el ámbito educativo hablar de aprendizaje implica referirse de forma directa o indirecta a los hábitos de estudio que tiene una persona, de forma consciente o inconsciente, para enfrentar las tareas

de aprendizaje. El interés por el tema se remonta a la antigüedad. Según los filósofos de la época, el hábito es una "segunda naturaleza" (Patiodefilósofos, 2013), lo que significa que la naturaleza humana se enriquece o empobrece, se perfecciona o se denigra con el hábito. En este sentido, cobra una gran relevancia en el contexto educativo el tema de los hábitos de estudio, al ser facilitadores del proceso de aprendizaje —o a dificultarlo, si no se cuenta con ellos—.

Sin embargo, vale la pena señalar que se utilizan distintos términos de forma indiscriminada para referirse a aquellas rutinas que utiliza el estudiante a la hora de enfrentar sus tareas de aprendizaje, lo que de forma generalizada se conoce como estudiar. El término estudio viene del latín *Studium* que significa empeño, afición, afán, sobre todo, afán de aprender (*Studium Discendi*). El concepto se aplicaba al contexto de la escuela, palabra que viene del griego σχολή, que originariamente significaba descanso, vacación, tiempo libre, ocio, paz, tranquilidad. Así, la escuela era el lugar donde "libre de preocupaciones o de las urgencias de la vida, las personas tenían tiempo para formarse y cultivarse, dedicándose a lo que más les gustaba y las humanizaba" (Patiodefilósofos, 2013).

De acuerdo con la Real Academia Española, estudiar es "ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo" (RAE, 2019). Por su parte, Almela (2002) señala que estudiar implica el "situarse adecuadamente ante unos contenidos, interpretarlos, asimilarlos, retenerlos, para después poder expresarlos en una situación de examen o utilizarlos en la vida práctica" (p. 18), lo que demanda responsabilidad de parte del estudiante y que éste aprenda a estudiar, dado que, como señalan Hernández y García (2005), "estudiar es una actividad de aprendizaje intencional, intensiva y autorregulada, basada en un texto generalmente complejo y no familiar para el estudiante".

Báez y Báez (1998) agregan que estudiar es "el modo particular que se tiene de aprender, el proceso que se sigue para adquirir y demostrar, casi siempre mediante exámenes, que se tienen los conocimientos necesarios respecto a unas asignaturas" (p. 65). Así, se devela la complejidad del acto de estudiar, pues, además de memorizar, implica ir a clase, buscar bibliografía, hacer trabajos, acudir a bibliotecas, pedir orientación a los profesores, padres, madres, compañeras, compañeros, etc.

Como se había señalado anteriormente, existe una gran diversidad de términos que se utilizan para hacer alusión a la acción de estudiar, entre ellos se encuentran: técnicas de estudio, métodos de estudio, hábitos de estudio, y estrategias de aprendizaje. Si bien todos se utilizan en el contexto educativo referidos a las acciones que realizan los estudiantes cuando aprenden, en la práctica, estos términos no significan lo mismo ni se refieren necesariamente a los mismos procesos. Por esta razón, es importante hacer claridad sobre el alcance de cada uno y sobre cuál es el referente conceptual implícito en cada uno de ellos.

4.1.1.1 ¿Técnicas de estudio?

La palabra técnica proviene del griego τεχνικός (*tekhnicos*) que significa "relativo al que hace" y se refiere a la destreza y habilidad para hacer un oficio. La RAE presenta diferentes acepciones

del término, entre las que se encuentran: "Habilidad para ejecutar cualquier cosa, o para conseguir algo", "Pericia o habilidad para usar una técnica", "Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte" RAE (2019).

Al analizar el sentido del término técnica, puede señalarse que el mismo se circunscribe al plano de la habilidad, es decir, la capacidad y disposición de una persona para hacer algo. En el contexto educativo, se refiere entonces a la capacidad del estudiante para aprender, de la mejor forma posible, mediante una gran variedad de acciones que éste realiza. En este sentido, Luetich (2002) entiende las técnicas de estudio como modos de hacer operativa la actitud frente al estudio y el aprendizaje. Gutiérrez (2002) por su parte la define como: "la habilidad para hacer uso de procedimientos y recursos, lo que significa cómo hacer algo" (p.181). Esta definición incluye los conceptos de habilidad y uso de procedimientos, dos elementos importantes que se relacionan directamente con una técnica.

De acuerdo con Barrena y Molina (2010), las técnicas, en el contexto educativo, se consideran procedimientos y se encuentran implícitas en las estrategias. Éstas son necesarias para favorecer la comprensión de la tarea de estudio, gracias al uso de un determinado procedimiento. Gutiérrez (2008) las define por su parte como competencias complejas, formadas por estrategias más simples. Así mismo, se consideran como un conjunto de herramientas, fundamentalmente lógicas, que ayudan a mejorar el rendimiento y el proceso de memorización y estudio (Amy, 1996).

Según Choque (2011), las técnicas de estudio "también incluyen orientaciones prácticas para sistematizar y optimizar creativamente el proceso del aprendizaje. Supone técnicas, reglas, prácticas y se aprende con el ejercicio. En el campo educativo, las técnicas de estudio, junto con los hábitos de trabajo intelectual son para el estudiante, recursos necesarios para proceder y realizar el estudio con seguridad, dominio y mayor garantía de éxito" (p.5).

Pauk (2002) expresa que la "técnica es la pericia o habilidad en el uso de procedimientos que nos ayudan a dominar cualquier actividad humana" (p.17). Castillo (1998) sitúa esta pericia en una contribución al funcionamiento de todas las capacidades físicas e intelectuales, en donde lo que se busca es "conocer, comprender, analizar y sintetizar aquellos datos, conceptos y principios que contribuyen a la formación y desarrollo personal, que ayudan el dominio de los conocimientos adquiridos" (p.181).

A su vez, Molina (1998) señala que una es "un conjunto de reglas prácticas y se aprende con el ejercicio" (p.17). En este mismo sentido Choque (2011), considera que las técnicas incluyen orientaciones prácticas para sistematizar y optimizar creativamente el proceso del aprendizaje, lo que además supone reglas y prácticas. Así que se aprenda con el ejercicio.

Aunque la conceptualización sobre las técnicas referidas al estudio no es tan amplia, sí se encuentra una relativa variedad de definiciones, algunas de las cuales se incluyen en la Tabla 1.

Tabla 1. *Algunas definiciones de técnicas de estudio*

Soria (2016)	Se refiere a las técnicas de estudio como una serie de herramientas que ayudan al estudiante a realizar un estudio más activo, las cuales reducen considerablemente el tiempo y el esfuerzo en el proceso de aprendizaje.
Crispin, Patiño, Martinez, Salvador, Caudillo y Guerrero (2011)	Señala que las técnicas de estudio son herramientas que ayudan a mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico. Al ponerse en práctica, agilizan, dinamizan y facilitan el conocimiento y su retención.
García, Gutiérrez, y Condemarín (2010)	Se refieren a las técnicas de estudio como "un conjunto de estrategias que permiten hacer un trabajo de la manera más rápida y eficaz" (p.17).
Portillo (2009)	Considera las técnicas de estudio como las formas instrumentales y los aspectos procesales que se utilizan para mejorar el aprendizaje y la práctica que se pretende a través del estudio. Es decir, son ayudas prácticas para la labor de estudiar.
Fernández (2007)	Expresa que las técnicas de estudio son formas y procedimientos que tienen la finalidad de facilitar a los estudiantes la adquisición de información, retención de conceptos, principios o hechos, y apropiarlos de manera permanente.
Copaja y Cabrera (2004)	Proyecta la técnica como "un trabajo intelectual pues tienen relación con el estudio" (p.19). Así, para aprender se necesita alguna técnica, aquella a la que mejor se adapte al estudiante, pues éstas son recursos para el aprendizaje y el aprovechamiento académico.

Fuente: elaboración a partir de los autores de la tabla.

Por otra parte, en la tabla 2 se presentan, a manera de síntesis de las propuestas de los autores hasta aquí abordados, los elementos, características e implicaciones fundamentales del concepto de técnicas de estudio, con el fin de lograr una mayor precisión sobre el mismo.

Tabla 2. *Síntesis elementos fundamentales de las técnicas de estudio*

¿Qué son?	Características	Implicaciones	Facilitadores
Destrezas y habilidades para realizar un oficio.	Se circunscriben al plano de la habilidad.	Disposición y capacidad de la persona para hacer algo.	De la sistematización y optimización creativa del proceso del aprendizaje.
Modos de hacer operativa la actitud frente al estudio y el aprendizaje.	Se encuentran implícitas en las estrategias.	Habilidad.	De la capacidad de concentración, memoria y atención.
Conjunto de herramientas.	Son fundamentalmente lógicas.	Habilidad para hacer uso de procedimientos y recursos.	De procesos como percibir, observar, analizar, interpretar, etc.
Conjunto de reglas prácticas.		Reglas y prácticas.	De la asimilación.
Recursos para el aprendizaje.		Ejercitación.	De la comprensión de la tarea.
		Trabajo intelectual.	

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los elementos de la Tabla 1, en relación con las técnicas de estudio, permite considerar que las mismas son, en general, un conjunto de herramientas de diverso orden que se utilizan como recursos para el aprendizaje e implican disposición, capacidad y habilidad del parte del estudiante para su utilización, con miras a facilitar el proceso de aprendizaje, tanto en sus aspectos mentales como técnicos, y que a su vez determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso.

Así mismo, la técnica podría ser considerada como un procedimiento didáctico, en la medida en que se presta a ayudar a la realización de una parte del aprendizaje, a partir de la estrategia —por lo que está incluida en ella—, dado que es tan puntual que incide o afecta un sector o aspecto específico, es decir que, busca obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Como señala Almela (2002), "A estudiar se aprende estudiando, pero se puede facilitar el aprendizaje utilizando las técnicas apropiadas" (p.19).

- **Importancia de las técnicas de estudio**

Las técnicas de estudio, al ser un conjunto de herramientas específicas y fundamentalmente lógicas, facilitan el proceso de aprendizaje en contextos concretos y por ello se relacionan directamente con el área del conocimiento en que se emplean. De acuerdo con Ayma (1996), las técnicas directamente implicadas en el propio proceso de estudio se acompañan de una serie de estrategias como la monitorización de la ejecución de la tarea, el autocuestionamiento, el uso de analogías, la supervisión y regulación de la propia ejecución, entre otras, lo que cobra gran relevancia en el aprendizaje de una persona; por cuanto más allá de un método, hábito o estrategia, se logran procesos de autorregulación que permiten a los estudiantes avanzar efectivamente con respecto a sus compromisos académicos.

Por otra parte, y de acuerdo con lo planteado por Enríquez, Fajardo y Garzón (2015), las técnicas de estudio favorecen la utilización de determinados procesos de pensamiento relacionados con el conocimiento que pueden inscribirse dentro de ciertas operaciones específicas, como la capacidad de concentración, memoria y atención, las cuales permiten enriquecer procesos indispensables a la hora de aprender; entre ellos: percibir, observar, analizar, interpretar, etc.

Adicionalmente, cabe señalar que las técnicas de estudio no sólo son un medio, sino maneras, formas y una mentalidad de estudio que favorecen la asimilación y desarrollan la capacidad de los estudiantes, lo que afecta considerablemente en el rendimiento académico de estos. En este sentido, podría señalarse que, en el campo educativo, las técnicas de estudio, junto con los hábitos de trabajo intelectual, son para el estudiante recursos necesarios para proceder y realizar el estudio con seguridad, dominio y mayor garantía de éxito.

Finalmente, también se puede inferir de lo planteado respecto a las técnicas de estudio, que éstas son necesarias y útiles para aprender ya que permiten organizar la información, seleccionar los conceptos relevantes o establecer relaciones entre diferentes partes de una información, gestionarla y procesarla, así como manejar la ansiedad y el estrés que puede surgir en el proceso. Por esta razón, es preciso que los estudiantes posean un bagaje amplio de las técnicas apropiadas para su aplicación en el proceso de aprendizaje.

- **Algunas investigaciones sobre técnicas de estudio**

No es usual encontrar investigaciones referidas exclusivamente a las técnicas de estudio o a los métodos. De hecho, suelen encontrarse con mayor frecuencia sobre hábitos de estudio, y en algunos casos, dentro de éstas se dedica algún apartado a las técnicas. No obstante, en la tabla 3, se presentan algunas que se han podido identificar.

Tabla 3. *Algunas investigaciones sobre técnicas de estudio.*

Autor	Investigación
Bedolla (2018)	Estudio sobre técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior.
Pérez (2017)	Incidencia de las técnicas y métodos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes de ciencias sociales de la *Farem-Chotales.*
Enríquez, Fajardo y Garzón (2015)	Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario.
Alonzo (2015)	Incidencia de las técnicas de estudio en el proceso de aprendizaje del curso matemáticas en los estudiantes de cuarto grado de la carrera de perito en administración de empresas, sección "C" del Instituto Diversificado por Cooperativa de Enseñanza Coatepeque.

Fuente: elaboración a partir de Bedolla (2018), Pérez (2017), Enríquez et al (2015) y Alonzo (2015).

4.1.1.2 Métodos de estudio

El término métodos procedente del griego *métodos*, derivado de *Meta* (hacia) y *Hodós* (camino), que significa "camino para llegar a un resultado". La RAE (2019) lo define como el "Modo de decir o hacer con orden", "modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa". Así, el método es un procedimiento que implica cierto orden en el desarrollo de sus acciones para llegar a la meta. Igualmente, con alguna frecuencia, se hace referencia a él para designar, en un área del conocimiento concreta, procesos ordenados que se fundamentan en ella. Por ejemplo, se puede hacer alusión a un método clínico, al método Montessori, al método de enseñanza por comprensión, etc.

El concepto de método es muy utilizado en filosofía, en el proceso de investigación científica, en los pasos que se plantean para conducir una interpretación de la realidad, en el ámbito pedagógico (Gimeno, 1986), entre otros. En este sentido, es válido señalar que, desde el método, se parte de una determinada postura para razonar y decidir el camino concreto para llegar a una meta propuesta, donde los pasos que se siguen no son arbitrarios, sino que obedecen a algún criterio o principio ordenador del curso de las acciones, pasan por un proceso de razonamiento, y se sostienen en un orden lógico.

Por lo anterior, es preferible usar el término método cuando se hace referencia a pautas, orientaciones, guías de la investigación o de la adquisición de conocimientos que estén bien definidos.

En el contexto educativo, de acuerdo con Hernández y García (1991), el método de estudio puede entenderse como un conjunto más o menos sistemático de pautas, que dan luz a la tarea de estudio y que se especifican en estrategias concretas. Podría señalarse que, según los planteamientos de Álvarez (2009), éste tiene que ver con diversas perspectivas aplicadas al aprendizaje, útiles para la comprensión y entendimiento a lo largo de la vida académica, e implican enfrentar los conocimientos desde diferentes percepciones, leer, escribir, resumir, comparar, analizar, actuar, graficar, escuchar, discutir, exponer. De este modo, cada estudiante, en tanto que ser individual y único, en algún momento llega al método más eficiente para él.

En la tabla 4 se presentan, a manera de síntesis de las perspectivas de los autores hasta aquí abordados, los elementos, características e implicaciones fundamentales del concepto de método en el contexto del estudio académico, con el fin de lograr una mayor precisión.

Tabla 4. *Síntesis elementos fundamentales del método en el contexto del estudio académico.*

<table>
<tr><th>¿Qué son?</th><th>Características</th><th>Implicaciones</th><th>Facilitadores</th></tr>
<tr><td>Camino para llegar a un resultado.</td><td>Se circunscriben a áreas específicas le conocimiento.</td><td>Un área de conocimiento concreta.</td><td>De la interpretación de la realidad.</td></tr>
<tr><td>Modo de hacer con orden.</td><td>No son arbitrarios.</td><td>Procedimientos ordenados.</td><td>De la comprensión y entendimiento.</td></tr>
<tr><td>Conjunto más o menos sistemático de pautas.</td><td>Obedecen a algún criterio o principio ordenador del curso de las acciones.</td><td>Postura para razonar y decidir el camino concreto a seguir</td><td rowspan="3">De la visión integral de la realidad.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Procedimiento que implica orden.</td><td>Pasan por un proceso de razonamiento y se sostienen en un orden lógico.</td><td rowspan="2">Enfrentar los conocimientos desde diferentes percepciones.</td></tr>
<tr><td>Se especifican en estrategias concretas.</td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia.

Sin duda los elementos de la tabla 4 dan cuenta de la formalidad del método, de su rigor procedimental y de la necesidad de considerar, desde distintas perspectivas y posturas, el abordaje de la realidad, y en este caso particular, la tarea y el aprendizaje, pues tomar en cuenta una u otra visión hace que los resultados sean distintos.

- **Importancia de los métodos de estudio**

Las discusiones sobre la importancia de los métodos de estudio centran la discusión en que éste no puede ser concebido como una receta que pueda seguir cualquier estudiante; por el contrario, se plantea una clara relación entre éste y los fines de aprendizaje que se persiguen. Es así como cada estudiante requiere un método particular para aprender, aun cuando utilice algunas técnicas y estrategias que son utilizadas por otros estudiantes; uno que corresponda a su realidad, dinamismo, espontaneidad e imaginación.

De acuerdo con Paredes (2012, p. 67) el estudiante debe "tener un orden lógico, sistemático, estable y flexible frente a los cambios previstos", pero también, requiere controlar y evaluar permanentemente las acciones y resultados, sin alejarse de los objetivos propuestos. Esto significa que para un estudiante no sería válido cualquier método para lograr un proceso de estudio altamente eficaz, de ahí, la importancia de ser capaces de reconocer cuál es el mejor método para aprender en un contexto concreto.

Teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena resaltar que, como lo señaló Castillo y Polanco (2005, p. 78), "El método de estudio que se debe impulsar debe ser fundamentalmente activo, es decir, debe requerir la participación operativa del estudiante."

Bajo esta perspectiva, es clara la importancia de disponer de métodos de estudio pertinentes y eficaces, por lo cual es necesario que a los estudiantes se les enseñen, es decir, se les permita hacer claridad sobre la forma, modo o manera de hacer adecuadamente y con orden las cosas, en este caso, en el contexto del proceso de estudio y de realización de tareas con fines de aprendizaje.

- **Algunos métodos de estudio**

En la tabla 5 se presentan algunos de los métodos de estudio propuestos por distintos autores.

Tabla 5. *Algunos métodos de estudio*

Método	Etapas
General Jiménez y González (2005)	Este método considera siete pasos: • Prelectura o lectura exploratoria: consiste en hacer una primera lectura rápida para enterarse de qué se trata el texto. • Lectura comprensiva: permite al lector comprender y asimilar la totalidad de los contenidos del texto. • Notas al margen: se utilizan para hacer anotaciones en los márgenes de las hojas del libro, se expresa en un par de palabras la idea fundamental del párrafo leído, facilita la comprensión del texto. Desarrolla en la persona la capacidad de análisis y de síntesis. • Subrayar: las ideas fundamentales del texto.

Continuación Tabla 5. *Algunos métodos de estudio*

Método	Etapas
General Jiménez y González (2005)	Este método considera siete pasos: • Esquema: es la exposición estructurada y ordenada de las ideas y conceptos más importantes de un texto. • Resumen: consiste en comprimir un texto de manera que sólo contenga lo importante, esta técnica no sólo es beneficiosa para estimular la capacidad de síntesis, sino que es también fundamental para mejorar la expresión escrita. • Memorización: es almacenar algo en la memoria a corto plazo. Es importante porque una vez adquirida la información en nuestra memoria a largo plazo será mucho más difícil olvidarla.
Racional de estudio PLERER Castillo y Polanco, (2005)	En la sistematicidad del método se pone en práctica la lectura, la técnica de síntesis, memoria, repaso y otros. • Prelectura: es una lectura inicial general que permite examinar todo el tema o lección en pocos minutos. • Lectura: de análisis y de síntesis, es una lectura de estudio detenida, consciente y activa. • Estudio: de asimilación y memorización, trata de afianzar y retener lo trabajado. • Revisión: este paso sirve para comprobar, corregir, completar, modificar y unificar; se debe asegurar antes que se domina lo estudiado.
A2D Paredes (2012)	Este método considera tres etapas: • Antes de la lectura: exploración inicial para tener una idea general del libro que el estudiante quiere leer. • Durante la lectura: se debe tener presente la toma de apuntes, el subrayado, resumen, la elaboración de esquemas, consultas al diccionario. • Después de la lectura: fase de consolidación en la que se deben tomar en cuenta los apuntes, ampliar las lecciones con lecturas complementarias, para al final hacer cuadros sinópticos, mapas conceptuales, enriquecer el vocabulario.
EPL2R Paredes (2012)	Este método considera cinco etapas: • Explorar: se realiza una lectura rápida del texto para indagar sobre los fines y los propósitos. • Preguntar: el estudiante se planta diferentes preguntas que se le puedan ocurrir sobre el tema y que podría de hecho contestar durante la lectura.

Continuación Tabla 5. *Algunos métodos de estudio*

Método	Etapas
EPL2R Paredes (2012)	• Lectura: busca significado propio de lo que se lee. Se recomienda la realización de resúmenes, subrayar los elementos importantes, hacer esquemas, buscar palabras desconocidas. • Respuestas: una vez terminada la lectura analítica pasa a responder las preguntas que se plantearon anteriormente sobre el texto y el contenido. • Revisión: se realiza otra lectura rápida para volver a revisar los puntos que no quedaron claros, complementando las repuestas e introduciendo los esquemas y el resumen.
EPLEMER Politécnico Costa Atlántica (2011)	El método consta de siete pasos que en un principio pueden parecer secuenciales y descontextualizados, pero que a medida que se aplican, se integran dentro de un todo. • Examina: se efectúa una lectura exploratoria de todo el tema, sin importar cómo esté organizada. • Pregunta: se deben formular preguntas tales como: ¿a dónde me lleva este tema?, ¿tiene relación con contenidos ya estudiados?, ¿qué parte o partes considero más importantes? • Lee: una vez detectada la información relevante que se ha de estudiar, se procede a realizar una lectura más pormenorizada y profunda de cada uno de los apartados en los que se divide el texto. • Esquematiza: un esquema sintetiza gráficamente, de una manera estructurada y lógica, las ideas más relevantes del texto. • Memoriza: consiste en retener la información que previamente ha sido leída, revisada, y esquematizada. • Exposición: se recita lo que se ha aprendido y de ese modo se averigua qué grado de asimilación se ha obtenido tras el proceso de memorización. • Revisa: último paso del método que supone un proceso cíclico entre la memorización, la exposición y la revisión. Durante esta fase se realizan exposiciones periódicas de los contenidos previamente memorizados.

Fuente: elaboración a partir de Jiménez y González (2005); Castillo y Polanco, (2005); Paredes (2012) y Politécnico Costa Atlántica (2011).

4.1.1.3 Hábitos de estudio.

El término hábito se deriva de la palabra latina *habere*, que significa tener, en el sentido de adquirir algo que no se ha tenido anteriormente. Por lo tanto, "el hábito es una condición adquirida, aprendida, que supone la tendencia a repetir y reproducir ciertas acciones o a actuar de la misma forma bajo normas o circunstancias similares." (Enríquez y Fajardo, 2014, 25).

La RAE (2019) define hábito como "modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes u originados por tendencias instintivas". Al referirse a un "modo especial de proceder", se puede inferir entonces, que existen diversos modos de proceder y, por lo tanto, varían de una persona a otra.

Rondón, citado por Lucho (2012), define los hábitos de estudio como aquellas conductas que manifiesta el estudiante en forma regular ante el acto de estudiar y que repite constantemente. Galindo y García (2011) los delimitan como el conjunto de todas las acciones mentales que debe poseer y dominar cualquier estudiante para mejorar el aprendizaje. Correa, citado por Lucho (2012), establece que los hábitos son formas adquiridas de actuar que se presentan automáticamente. Para Dollard y Miller (1996), citados por Caballo (1998), el hábito es cualquier acto adquirido por la experiencia que se realiza regular y automáticamente, es una práctica o costumbre que se lleva a cabo con frecuencia y que constituye una faceta en la adquisición de habilidades. Esto significa que, frente a estos, una persona procede sin darse cuenta, al menos de forma consciente, por lo que se ha dicho no son otra cosa que un reflejo firmemente establecido.

Hernández y García (1991) señalan que los hábitos son:

> Comportamientos que se tienen automatizados, que se realizan sin pensar en ellos, porque se han ido adquiriendo a lo largo del tiempo tras numerosas repeticiones. Los hábitos facilitan y favorecen la ejecución de cualquier actividad porque permiten que se realice con mayor rapidez, eficacia y precisión, a la vez que disminuyen el esfuerzo físico y psicológico necesario para su correcta realización. (p. 88)

Enríquez (2013) reitera el carácter repetitivo de los hábitos, por parte de las personas y agrega que estos no son innatos, es decir, no se nace con ellos, sino que se van formando a lo largo de los años y a medida que se enfrentan distintos procesos de aprendizaje.

Perrenod (1996), entiende el hábito como "el conjunto de costumbres, formas y maneras de percibir, sentir, juzgar, actuar y pensar de una persona" (p. 35). Señala que, si bien los hábitos son conductas que se aprenden por repetición, no siempre estas son buenas, hábitos ¡Los hay buenos y malos! Los primeros, si se ejercitan de forma adecuada a lo largo de la vida, contribuyen al logro de los objetivos y metas que un individuo se haya trazado; los segundos, actúan como bloqueadores o barreras, en este caso, del aprendizaje. Sánchez (2002, p. 35), define por su parte, el hábito de estudio como aquellos "modos constantes de actuación con que el estudiante reacciona ante los nuevos contenidos, para conocerlos, comprenderlos y aplicarlos."

Argos y Fernández (2015) entienden por hábitos de estudio:

> El modo como el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico. Es decir, es la costumbre natural de procurar aprender permanentemente, lo cual implica la forma en que se organiza en cuanto a tiempo, espacio, técnicas y métodos concretos que utiliza para estudiar. (p.60).

De acuerdo con lo anterior, relevan la forma de asumir u organizar lo académico para el proceso de estudio.

En general, las diferentes definiciones sobre hábitos de estudio hacen énfasis en las conductas constantes, regulares o permanentes que deben realizar los estudiantes para consolidar su manera de estudiar, por lo que es evidente que para su formación se requiere:

- Dedicación, disposición y disciplina.
- Tener claras las expectativas o motivaciones para aprender.
- Realizar una práctica permanente y sostenida para llegar al aprendizaje.

Es el proceso permanente el que da cuenta o evidencia si se dan o no logros, avances, alcances y resultados en el aprendizaje, además de la necesidad de que sea un proceso continuo en el tiempo que permita valoración para hacer cambios o modificaciones en esos hábitos en pro de hacer más eficiente el aprendizaje. Indudablemente un proceso de aprendizaje por su complejidad exige planeación, motivación y selección de varios hábitos intelectuales, de organización y control.

Muchos otros autores han abordado el tema de los hábitos de estudio, aportando algunos elementos diferenciales en la formulación de lo que entienden por estos. En la tabla 6 se presentan algunos de ellos.

Tabla 6. *Algunos conceptos sobre hábitos de estudio.*

Autor	Concepto
Elizalde (2017)	Señala que los hábitos de estudios que forman a un individuo son métodos y estrategias que utiliza para abordar contenidos de aprendizaje, los cuales requieren de esfuerzo, dedicación y disciplina, sin dejar de lado el aspecto emocional generado por expectativas y motivaciones del propio deseo de aprender.
Castillo (2015)	Considera los hábitos de estudio como elementos imprescindibles durante la formación académica, al asumir que los estudiantes universitarios tienen y ejecutan estrategias para el estudio que les facilitan su desarrollo académico. Sin embargo, en caso contrario, se presentan dificultades que pueden abrir las puertas al ausentismo, o incluso, a la deserción.
González (2015)	Define los hábitos de estudio como "el camino adecuado para llegar a un fin académico propuesto, por consiguiente, es fundamental para la vida en especial en el campo de las relaciones intelectuales, pues tienen como propósito guiar y promover el estudio para alcanzar el éxito" (p.13).
Ríos y Ramos (2013)	Se refieren a los hábitos de estudio como "la repetición del acto de estudiar realizado bajo condiciones ambientales de espacio, tiempo y características iguales" (p.24).
Hernández, Rodríguez y Vargas (2012)	Señalan que los hábitos son conductas que las personas aprenden por repetición y las convierten en un automatismo. También pueden entenderse como ese cumulo de rutinas y formas de juzgar, sentir, decidir y pensar.
Alcalá (2011)	Considera que los hábitos de estudio se constituyen en conductas que manifiesta el estudiante en forma regular ante el acto de estudiar y que, además, repite constantemente.
Arco y Fernández (2011)	Entienden por hábitos de estudio al modo como el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico. En otras palabras, la costumbre natural de procurar aprender permanentemente, lo cual implica la forma en que se organiza, en cuanto a tiempo, espacio, técnicas y métodos concretos que utiliza para estudiar.
Covey (2009)	Señala que los hábitos son factores poderosos en la vida de las personas, dado que se trata de pautas consistentes, que expresan el carácter y generan la propia efectividad o inefectividad de modo constante y cotidiano.
Negrete (2009), citado por Gómez Argentina (2013)	Plantea que los hábitos de estudio son "actividades o experiencias que se efectúan continuamente con el fin de obtener un mayor beneficio en el proceso de aprendizaje" (p.22).
Tellez (2005)	Define el hábito de estudio como la aplicación de métodos y actitudes que facilitan la adquisición de conocimientos cada vez más complejos.
Correa (2003)	Considera que los hábitos son formas adquiridas de actuar que se presentan automáticamente. El individuo que adquiere un hábito actúa sin necesidad de darse cuenta, de ahí que se ha dicho que no son otra cosa que un reflejo firmemente establecido.
Cutz (2003) citado por Ríos y Ramos (2013)	Señala que los hábitos de estudio son la repetición del acto de estudiar realizado bajo condiciones ambientales de espacio, tiempo y características iguales" (p. 24).
Poves (2001)	Considera que el "hábito de estudio es una acción que se realiza todos los días aproximadamente a la misma hora, la reiteración de esta conducta en el tiempo va generando un mecanismo inconsciente. Esto significa que dicha reiteración irá formando un mecanismo inconsciente en el estudiante" (p.72).

Continuación Tabla 6. *Algunos conceptos sobre hábitos de estudio.*

Autor	Concepto
Rondón (2001)	Define a los hábitos de estudio como conductas que manifiesta el estudiante en forma regular ante el acto de estudiar y que repite constantemente.
Dollard y Miller (1996, citados por Caballo, 1998)	Señalan que los hábitos hacen referencia a algún tipo de asociación aprendida entre un estímulo y una respuesta. Así, representan una estructura temporal debido a que pueden aparecer y desaparecer, y dado que son aprendidos, también pueden ser desaprendidos.
Hernández y García (1991)	Plantean que los hábitos son los comportamientos que se tienen automatizados, es decir, que se realizan sin pensar en ellos, porque se han ido adquiriendo a lo largo del tiempo tras numerosas repeticiones. Estos facilitan y favorecen la ejecución de cualquier actividad al permitir que se realice con mayor rapidez, eficacia y precisión, a la vez que disminuyen el esfuerzo físico y psicológico necesario para su correcta realización.
Belaunde (1994), citado por Lucho, 2012)	Entiende por hábitos de estudio al modo como el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico, es decir, es la costumbre natural de procurar aprender con el fin de actuar de manera rápida, fácil, agradable y automática.
Pozar (1989)	Define como hábito de estudio como el "conjunto de actividades emprendidas por el estudiante en su contexto académico habitual, lo que implica condiciones ambientales, planificación, materiales, asimilación de contenidos de estudio" (p.7).
Aduna (1985)	Plantea que los hábitos de estudio enmarcan al estudiante en su quehacer académico desde cómo éste enfrenta cada una las actividades de su proceso de aprendizaje.
Fernández (1988)	Señala que un hábito es un patrón conductual aprendido que se presenta mecánicamente ante situaciones específicas, generalmente de tipo rutinarias, donde el individuo ya no tiene que pensar ni decidir sobre la forma de actuar.
Velázquez (1961)	El hábito es una conducta adquirida por repetición y convertida en un control automático, en tanto que la memoria y los instintos son formas de conservar el pasado. Las fases del hábito son la formación y la estabilidad. La primera se refiere al período de adquisición y la segunda al lapso en que ya se ha conseguido y se realizan los actos de manera frecuente, fácil y automática.

Fuente: elaboración propia a partir de los autores de la tabla.

Con el fin de establecer una mayor precisión sobre los elementos, características e implicaciones fundamentales que los diferentes autores identifican en los hábitos de estudio, a continuación, se presenta una síntesis de estos —Tabla 7—, derivados de los conceptos hasta aquí abordados e incluidos en la tabla 6.

Tabla 7. *Síntesis elementos fundamentales de las técnicas de estudio.*

¿Qué son?	Características	Implicaciones	Facilitadores
Comportamientos y actitudes.	Su condición es adquirida.	Repetir y reproducir actos iguales o similares.	En la ejecución de cualquier actividad.
Modo de proceder o conducirse.	Se aprenden.	Actuar bajo las mismas normas en condiciones similares.	La generación de rapidez, eficacia y precisión.
Maneras de percibir, sentir, juzgar, actuar y pensar.	Se automatizan.	Esfuerzo, dedicación y disciplina.	Del logro de los objetivos y metas trazadas.
Cúmulo de rutinas.	Son conductas regulares.	Organización en cuanto a tiempo, espacio, técnicas y métodos.	En el conocimiento, comprensión y aplicación de contenidos.
Pautas consistentes, pero generalmente.	Se realiza con frecuencia.	Condiciones ambientales, planificación, materiales, asimilación de contenidos de estudio.	
Patrones de conducta mecánicas ante situaciones específicas.	Son repetitivos.		

Fuente: elaboración propia.

Si se analiza la información de la tabla 7, es claro que los hábitos de estudio son rutinas inconscientes y regulares que los estudiantes utilizan frente a sus procesos de aprendizaje y en particular, cuando enfrentan alguna tarea. Al ser repetitivos y al actuar como patrones de conducta que se expresan en rutinas, puede inferirse que los hábitos de estudio de una persona no necesariamente son los adecuados a una situación de aprendizaje, que pueden mejorarse y que igualmente pueden ser o no eficaces. Siendo así, es necesario analizar de la mano de los estudiantes la pertinencia o no de estos, y la forma en que los mismos pueden potenciarse y ponerse al servicio del buen desempeño del estudiante.

- **Importancia de los hábitos de estudio**

En el contexto educativo se ha discutido mucho sobre la importancia de los hábitos de estudio en el proceso de aprendizaje en el logro de un buen rendimiento académico, e incluso, en la permanencia de los estudiantes. Más allá de esta discusión, es claro que los hábitos facilitan y favorecen la ejecución de cualquier actividad porque permiten que se realice con mayor rapidez, eficacia y precisión, por lo cual es deseable que los estudiantes sean capaces por sí mismos de dirigir sus acciones de estudio, de forma adecuada, hacia el aprendizaje y convertirlos en hábitos, con el fin de facilitarlo.

Por su parte Maddox (1980) señala la importancia de adquirir hábitos de estudio para afrontar proyectos inmediatos, con el fin de internalizarlos y aplicarlos en nuevas actividades de aprendizaje. Por lo cual, en el contexto educativo, se deberían proporcionar medios para que los estudiantes no sólo acumulen conocimientos aplicables a situaciones específicas, sino también, para que desarrollen hábitos que les permitan adquirir nuevos conocimientos de forma independiente.

Isiksal (2010) plantea que el hábito de estudio requiere fuertes cantidades de esfuerzo, dedicación y disciplina, pero también, se alimenta de impulsos que pueden estar generados por expectativas y motivaciones del estudiante frente a lo que desea aprender. Por ello es necesario entender que el proceso de aprendizaje es complejo y requiere de una adecuada planeación y organización del tiempo. Por su parte, Enríquez, Fajardo y Garzón (2015) resaltan que los efectos positivos que generan los hábitos a nivel orgánico y psicológico son evidentes; estos modifican el tono afectivo en la realización de toda actividad, haciéndola más placentera y satisfactoria, generando en el estudiante un sentimiento de confianza y seguridad en sí mismo, lo que propicia disciplina y contribuyen a su salud mental. En este sentido, Téllez (2005, 15) plantea que "el hábito de estudio representa para la vida académica un factor preponderante para alcanzar el éxito académico".

De acuerdo con Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve (2009), entre los hábitos de estudio que mejoran el desempeño académico de los estudiantes en educación superior se encuentran: la administración del tiempo; las habilidades cognitivas como la memoria, la atención y la concentración; la comprensión de lectura; los apuntes de clase; la redacción; el concepto de sí mismo; la motivación y voluntad; las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo.

- **Algunas investigaciones sobre hábitos de estudio**

En el ámbito de los hábitos de estudio existe una gran cantidad de investigaciones que se han realizado en el tiempo y que, con una marcada tendencia, tratan de establecer la incidencia de estos en el rendimiento académico de los estudiantes. En la tabla 8 se presentan algunos recientes.

Tabla 8. *Algunas investigaciones relacionadas con los hábitos de estudio.*

Bonerge y Alcántara (2018)	Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios.
Gonzáles (2018)	Hábitos de estudios y rendimiento académico en estudiantes del primer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-2015.
Cortés (2017)	Influencia de hábitos de estudio en el rendimiento académico en estudiantes de V semestre de contaduría pública de la UPTC, seccional Chiquinquirá, periodos académicos 2015- 2016.
Acevedo, Torres y Tirado. (2015).	Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena, Colombia.
González (2015)	Hábitos de Estudio a través del uso pedagógico de redes sociales en la Institución Educativa Distrital José Francisco Socarrás.
Ramírez (2015)	Los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela superior de formación artística pública Lorenzo Luján Darjón de Iquitos, durante el año 2011.
Martínez-Otero y Torres (2015)	Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios.

Fuente: elaboración a partir de los autores de la tabla.

4.1.1.4 Estrategias de aprendizaje

De acuerdo con el origen etimológico, la palabra estrategia proviene del latín *Strategĭa*, vocablo que, a su vez, procede de dos términos griegos: *Stratos* —que significa ejército— y *Agein* —que significa conductor, guía—, por lo que estrictamente el término hace referencia al arte de dirigir operaciones (RAE, 2019). En este sentido, puede entenderse como un proceso que es regulado, que tiene un propósito y un fin determinado, así como etapas que, de seguirse, aseguran la consecución de dicho fin.

Galvany (2012) señala que el origen de la estrategia data de los 400 a 340 A.C., cuando el filósofo y estratega militar chino SunTzu acuña por primera vez este término asociado a los grandes planes para ganar la guerra. Mintzberg, Brian y Voyer (1997) agregan que la primera definición moderna de estrategia fue formulada por Chandler (1962) quien la interpretó como el elemento que determina las metas básicas de una empresa, así como la adopción de cursos de acción y la asignación de recursos necesarios para alcanzarlas. En este sentido, y a partir del uso de la estrategia en el ámbito de los negocios alrededor de los años 60 y 70, el pensamiento estratégico evolucionó y surgieron diversos enfoques que trataron de definir cómo se forma y de dónde surge, y que ilustran concepciones que van desde procesos informales hasta cognitivos. Es por esto que para comprender dicha evolución es necesario, como plantea Pérez (2014), considerar que la estrategia es el resultado de tres paradigmas fundamentales: el militar, el matemático –científico y económico– y el gerencial.

Desde la perspectiva militar, la estrategia se refiere a la acción mental que se ejecuta de manera voluntaria y se plasma en una decisión, y que considera condiciones de tiempo, terreno, lugar y contexto (Muñoz, 2013). En este sentido, ella permite diseñar la trayectoria para llegar al objetivo satisfactoriamente, siempre que sean incontrolables e impredecibles para el adversario y se consideren relevantes las relaciones entre todos los posibles actores, por lo que el rol del otro es fundamental para la formulación de la estrategia.

Para el éxito de la estrategia, según el paradigma militar, se necesita:

- Tener objetivos claros.
- Ser impredecible.
- Considerar la importancia del rol de los otros actores.
- Considerar la direccionalidad y la movilidad del entorno.

En cuanto al paradigma matemático-científico, Neumann y Morgenstern (1944) proponen la teoría de juegos lo que constituye, según Pérez (2001), una interfaz entre una concepción de la estrategia como término exclusivamente militar y uno que se configura en la columna vertebral de

toda organización. Esto permitió trasladar los principios estratégicos a cualquier situación conflictiva, sin necesidad de violencia, así como también, a otras áreas del conocimiento, logrando una importante comprensión del riesgo y de la incertidumbre en este contexto, así como "la incorporación de la inevitabilidad matemática en la toma de decisiones" (Pérez, 2001, p. 41).

En el periodo comprendido entre 1954 y 1994 se sucedieron muchos cambios y se dio un proceso de hibridación del concepto de estrategia que permitió su aplicación en distintos campos y disciplinas, lo cual dio origen al paradigma gerencial en el que uno de sus principales referentes es Drucker, quien, gracias a su trabajo sobre las decisiones estratégicas realizado en 1954, sentó las bases de acceso de la estrategia a las escuelas de negocio, que la apropiaron desde una perspectiva económica y en la que la "la información que se recepta como datos para tomar la decisión y el *Management* deja de lado la comunicación, condición que le da un enfoque reduccionista a su estudio y formulación" (Maldonado, Benavides, Espinosa y Buenaño, 2017, p 4).

De forma más reciente (años 60), la Escuela de Aprendizaje retoma herramientas de la Psicología del aprendizaje y de la Teoría del Caos para señalar que la estrategia se crea a través del aprendizaje continuo. Considera que ella es un proceso social, por lo que no se puede separar de manera absoluta la formulación —los que piensan—, de la implementación —los que hacen—(Carrión, 207, p.45). Así mismo, plantea que la estrategia emerge cunado las personas aprenden lo necesario sobre una determinada situación.

En el contexto educativo, es importante señalar que las estrategias de aprendizaje engloban todo un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje, con lo cual, en sentido estricto, se encuentran muy relacionadas con los componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprender, como se puede derivar de las diversas definiciones que se han planteado por distintos autores en este ámbito y que se ilustran en la tabla 9.

Tabla 9. *Algunas definiciones de estrategia.*

Esteban y Zapata (2016)	Aseguraron que una estrategia implica un plan intencional que tiene como resultado el aprendizaje y que es la actividad cognitiva planteada la que definirá el tipo de estrategia.
Gutiérrez (2008)	Señala que la estrategia está formada por competencias organizadas que se utilizan con la finalidad de realizar una tarea con un propósito definido, en este caso, aprender.
Álvarez, González-Pienda, González-Castro y Núñez (2007)	Para estos autores, las estrategias de aprendizaje son guías intencionales de acción con las que se trata de poner en práctica las habilidades que establecen los objetivos del aprendizaje.
Monereo, Pérez, Palma, Muntada y Castelló (2007)	"Las estrategias de aprendizaje tienen que ver con la toma de decisiones, que el estudiante conscientemente realiza con la intención de seleccionar, filtrar y escoger el conocimiento que necesita para la consecución de una tarea, acorde con la asignatura o situación problema que lo requiera". (p.38).
Díaz-Barriga y Hernández (2007)	Las estrategias de aprendizaje son procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruyen, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él.
Ferreiro (2006)	Las estrategias son el sistema de actividades, acciones y operaciones que permiten la realización de una tarea con una calidad requerida.
Páez (2006)	"Las estrategias son planes cognitivos orientados a un desempeño exitoso". (p.60).
Pérez Luján, González Morales y Díaz Alfonso, (2004)	La estrategia es el modo, manera o forma preferente en que el estudiante percibe el medio, resuelve situaciones o actúa.
Bernardo (2004)	Las estrategias son procedimientos de trabajo mental que mejoran el rendimiento, y su finalidad consiste en la integración del nuevo material de aprendizaje con los conocimientos previos.
Beltrán (2003)	Las estrategias de aprendizaje son herramientas del pensamiento que tienen que ver con las operaciones mentales que se llevan a cabo para facilitar y mejorar la realización de la tarea, cualquiera que sea el ámbito o el contenido del aprendizaje.
Camarero, Martín del Buey y Herrero (2000)	Las estrategias de aprendizaje tienen que ver con las actividades propositivas que se reflejan en las diferentes etapas del procesamiento de información.
Valle, Barca, González y Nuñez (1999)	Las estrategias de aprendizaje son actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje.
Genovard y Gotzens (1990)	Las estrategias de aprendizaje pueden definirse como "aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender" (p.266).
Schmeck (1988) Schunk (1991)	Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje; los procedimientos específicos dentro de esa secuencia, se denominan tácticas de aprendizaje. Así, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

Continuación Tabla 9. *Algunas definiciones de estrategia.*

Selmes (1988)	Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y no pueden reducirse a rutinas automatizadas.
Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, (1987) Beltrán (1993)	Las estrategias de aprendizaje son actividades u operaciones mentales empleadas, propositiva e intencionalmente, para facilitar la adquisición de conocimiento.
Nisbet y Shucksmith (1986)	Las estrategias de aprendizaje son procesos ejecutivos mediante los cuales el estudiante es quien elige, coordina y aplica las habilidades siguiendo un modo de funcionamiento mental que le garantizará un aprendizaje significativo.
Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust y Miller (1985)	Las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje.

Fuente: elaboración a partir de los autores incluidos en la tabla.

Al analizar las distintas definiciones de estrategia en el contexto de aprendizaje, se pueden identificar algunas características básicas, entre ellas:

- Son conscientes.
- Implican un plan intencional.
- Son procedimientos que se siguen de forma deliberada.
- Se orientan a la consecución de metas.
- Implican la toma de decisiones de parte del estudiante.

Los que es claro y que puede definirse del concepto mismo de estrategias es que son más que los hábitos, pero requieren en alguna parte del proceso ser generarlos, así como de la utilización de técnicas y métodos de aprendizaje que las complementa.

- **Importancia de las estrategias de aprendizaje**

En el contexto de la educación y en particular, del proceso de aprendizaje, se atribuye una gran relevancia al uso de estrategias de aprendizaje adecuadas. Uno de los aspectos sobre los cuales más se trabaja, es sobre hacer conscientes a los estudiantes de su proceso de conocimiento y del dominio de una batería de estrategias de aprendizaje que les permitan seleccionarlas y utilizarlas, conforme a las necesidades de la tarea y del contexto en que la misma se desarrolla, con el fin de lograr la mayor eficiencia en el aprendizaje a partir del uso pertinente de estrategias.

De lo que se trata es de conocer y dominar, de forma consciente, el conjunto de operaciones mentales que se encargan de gestionar los conocimientos, de distinta naturaleza, que intervienen en la realización de una tarea, es decir, lo que se piensa y se hace para clasificar datos, comparar reglas, observar cambios, representar un fenómeno, etc., a la hora de actuar estratégicamente en el aprendizaje.

Conocer cómo se aprende, los procedimientos más adecuados en una disciplina, cómo acceder al conocimiento, la ruta para el desarrollo de una tarea, e incluso, los procesos que son más efectivos para el estudiante, es lo que permite que éste pueda seleccionar la manera más adecuada de desarrollar la tarea con los mejores resultados en términos de aprendizaje.

Así, la principal importancia que se atribuye al uso de estrategias en el aprendizaje se relaciona con lo que desde éstas se puede lograr en términos de rendimiento académico y desempeño de los estudiantes, pues como se planteó al principio de este capítulo, son muchas las investigaciones en que se ha encontrado una estrecha relación entre estos dos aspectos. De ahí, que cobre relevancia el fortalecer en el estudiante los procesos que lo lleven, no sólo al conocimiento de las estrategias de aprendizaje que puede utilizar, sino también, de la forma en que las puede utilizar según los diferentes requerimientos de una tarea y del contexto que la misma se debe desarrollar —y a hacerlo de forma voluntaria, intencional, controlada—.

No obstante, vale la pena aclarar que no se está expresando de manera tajante que el uso adecuado de estrategias de aprendizaje sea suficiente para el éxito académico, pues es claro que se han identificado otros factores críticos como, por ejemplo, la disposición hacia el aprendizaje y la motivación del estudiante para aprender, que inciden igualmente de forma significativamente, pero también cabe señalar que la utilización y puesta en marcha de unas determinadas estrategias se encuentra vinculado directamente con las intenciones, motivos y metas del estudiante, lo que indudablemente favorece su aprendizaje.

- **Clasificación de las estrategias de aprendizaje**

A lo largo de las últimas décadas son muchos los estudiosos que se han dedicado a profundizar en el tema de las estrategias de aprendizaje, en su afán por establecer la relevancia que las mismas tienen en el desempeño de los estudiantes. En este sentido, se han planteado diversas investigaciones —Tabla 10—, así como distintas clasificaciones a lo largo de los años —Tabla 11—, que, si bien son variadas, vale la pena detenerse en ellas con el fin de considerar su alcance, especificidad y las posibilidades que las mismas ofrecen.

Tabla 10. *Algunas investigaciones relacionadas con el uso de estrategias de aprendizaje.*

Autores	Estudio realizado	
Castro y Oseda (2017)	Estudio de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas: su efecto en estudiantes.	Este estudio comprueba los efectos de la aplicación del módulo aprender a aprender en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de las Instituciones Educativas de El Tambo, Huancayo.
Başbaği y Yilmaz (2015)	Plantearon como objetivo determinar en qué medida los universitarios tienen conciencia de sus propios aprendizajes y estrategias.	Concluyeron que: Es complicado dejar los hábitos adquiridos. Los estudiantes de secundaria como los universitarios dominan un sinfín de estrategias de aprendizaje; a pesar de ello, se les hace difícil emplearlas. Aplicar una estrategia a una actividad específica de aprendizaje es uno de los problemas más grandes para los alumnos.
Pérez (2013)	Analizó la percepción estudiantil del rol docente en su formación y la relación entre el rendimiento académico y dicha percepción.	Concluyó que: La percepción de los estudiantes acerca del rol docente en la formación que reciben es de corte tradicional, evidenciando pruebas de los aspectos potenciales del aprendizaje autónomo, de tal forma que sean los alumnos quienes desarrollen un rol protagónico en el proceso de aprendizaje.
Marrugán, Carbonero, León y Galán (2013)	Investigaron sobre el análisis del uso de estrategias de recuperación de la información por alumnos con alta capacidad intelectual en función del género, edad, nivel educativo y creatividad.	Concluyeron que las variables estudiadas no muestran relaciones significativas.
Tobón (2012)	Trabajó en el desarrollo de habilidades para el pensamiento de la lógica matemática en los alumnos, a través de estrategias didácticas.	Concluyó que la construcción de las guías propuestas permite motivar a los niños y desarrollar habilidades del pensamiento lógico (agrupar y seriar).
Loret de Mola (2011)	Desarrolló un estudio que tuvo como objetivo. determinar la relación entre las variables de estudio.	Concluyó que existe relación positiva significativa en las variables de estudio.
Vidal, Gálvez y Reyes; Reyes y Obaya (2009)	Realizaron un estudio sobre los niveles de conocimiento y actitudes para enfrentar el estudio con estudiantes de educación superior.	

Fuente: elaboración propia a partir de los autores de la tabla.

Como se plateaba anteriormente, la clasificación que se realiza de las estrategias de aprendizaje suele ser muy amplia y diversa, por lo que se suelen encontrar enfoques muy variados en dicha clasificación. No obstante, se puede señalar que existe consenso respecto a la presencia de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioemocionales que inciden significativamente sobre el proceso de aprendizaje.

Para comenzar, es importante señalar que la cognición implica conocimiento, "acción y efecto de conocer" (RAE, 2019). En este sentido, las estrategias cognitivas son particulares a cada persona y consideran la adquisición, codificación y la recuperación de la información; sirven para el desarrollo de los procesos básicos del pensamiento (Román y Gallego, 2001), y favorecen la integración de los conocimientos previos con lola nueva información, lo que permite un aprendizaje significativo.

El conocimiento metacognitivo, permite la planificación, control y evaluación del uso de las estrategias, por parte del propio estudiante. Así, pueden entenderse como "acciones que realiza el estudiante antes, durante y después de que tengan lugar el proceso de aprendizaje" (Schraw y Moshman, 1995, p.62), con el fin de optimizarlo, por lo que contribuyen con la consecución de una meta. Con ellas se aprende, se retiene, se evoca de forma autorregulada; la idea es lograr que se utilicen de forma consciente y autónoma. Éstas consideran tres dimensiones: autoplanificación, automonitoreo —autocontrol—y autoevaluación.

Bajo esta perspectiva, podría decirse que una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, son requisitos básicos de la consciencia y conocimientos metacognitivo. A lo que se debe añadir la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior, es decir, la comprensión de la regulación de procesos cognitivos y de conocimiento del conocimiento.

Finalmente, las estrategias socioemocionales pueden ser consideradas como aquellos procedimientos que los estudiantes adoptan para dirigir sus interacciones con los factores del contexto -profesores, compañeros, ambiente, etc.-, y para tener el control sobre los factores propiamente emocionales. Éstas deben abordarse desde una mirada integral que considere tanto lo emocional como la personalidad —manejo de emociones, auto eficiencia y autodeterminación—, pero además, y con el mismo nivel de importancia, las habilidades relacionadas con la interacción o el trabajo con los otros, entre ellos la conciencia social - empatía, servicio, respeto- y la gestión de las relaciones -liderazgo, manejo de conflictos, establecimiento de vínculos, trabajo en equipo y colaboración- (Goleman, Boyantis y Mckee, 2002 citado por Bisquerra y Pérez (2007). En este aspecto, también se ha establecido una relación directa entre las competencias socioafectivas y las capacidades, actitudes y habilidades asociadas con la capacidad de las personas de gestionarse a sí mismas y a las otras, así como para actuar con efectividad en diversos contextos.

En la tabla 11 se presenta una clasificación amplia de las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de diversos autores, aunque vale la pena señalar que éstas varían de un contexto a otro y su empleo no garantiza siempre la misma efectividad ni eficiencia. Así las cosas, los estudiantes requieren, para utilizarlas, saber primero qué estrategias existen —conocimiento declarativo—, cómo se emplean —conocimiento de procedimientos—, cuándo y dónde es apropiado emplearlas —conocimiento condicional— y finalmente, entender sus creencias motivacionales.

Tabla 11. *Clasificación de las estrategias de aprendizaje.*

<table>
<tr><th>Autor</th><th colspan="4">Clasificación</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Meza y Lazarte 2007</td><td>Generales</td><td>Relacionadas con los procesos.</td><td colspan="2">• De matización afectiva.
• De procesamiento.
• Atencionales.
• De elaboración verbal.
• De elaboración conceptual.
• De elaboración de imágenes.
• De ejecución.
• De recuperación.
• De generalización.
• De solución de problemas.
• De creatividad.</td></tr>
<tr><td>Situacionales</td><td>Relacionadas con aprendizajes académicos.</td><td colspan="2">• Para abordar tareas académicas.
• Para mejorar conductas de estudio.
• Para trabajar en forma cooperativa.
• Para tomar apuntes.
• Para mejorar la capacidad auditiva.
• Para la lectura comprensiva.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Calleja, Santiuste (1997)

García-Alcañiz (1996)

Beltrán y Moraleda (1993)</td><td>Combina la naturaleza de las estrategias:</td><td>Cognitivas

Metacognitivas

De apoyo</td><td>Con la función de las mismas en los procesos de aprendizaje.</td><td>• Sensibilización.
• Atención.
• Adquisición.
• Personalización
• Control.
• Recuperación.
• Transferencia.
• Evaluación.</td></tr>
<tr><td>De procesamiento</td><td colspan="3">• Selección
• Organización.
• Elaboración.</td></tr>
<tr><td>De personalización del conocimiento</td><td colspan="3">• Pensamiento crítico.
• Recuperación.
• Transfer.</td></tr>
<tr><td>Metacognitivas</td><td colspan="3">• Planificación.
• Supervisión.
• Evaluación.</td></tr>
</table>

Continuación Tabla 11. *Clasificación de las estrategias de aprendizaje.*

Autor	Clasificación			
Román y Gallego (1994)	Plantea cinco tipos de estrategias	De adquisición.	Atencionales	Exploración.
				Fragmentación.
			De repetición	Repaso.
		De codificación.	Mnemotécnica	Palabra clave, acrónimos, rimas.
			Elaboración	Simple: Asociación intramaterial.
				Compleja: Integración de la información que se va a aprender con los conocimientos previos.
		De organización.	Agrupamientos	Resúmenes. Esquemas. Mapas. Diagramas de flujo.
			Diagramas UVE	
		De recuperación.	De búsqueda de información y recuperación de respuestas.	Planificación de respuesta.
				Redactar.
		De apoyo.	Metacognitivas	Autoconocimiento.
				Automanejo.
			Socioafectivas	Afectivas.
				Sociales.
				Motivacionales.
Monereo y Clariana (1993)	Plantean tres tipos de estrategias	De repetición.		
		De gestión.	De elaboración	Subrayado.
				Toma apuntes.
			De organización	Clasificación.
				Comparación.
		De control.	Planificación	
			Supervisión	
			Evaluación	

Continuación Tabla 11. *Clasificación de las estrategias de aprendizaje.*

Autor	Clasificación			
Pozo (1989, 1990)	Plantea tres tipos de estrategias	De repaso.	Subrayar	
			Copiar	
		De elaboración.	Simple	Palabras clave
				Imagen mental
				Rima
				Códigos
			Compleja	Analogías
				Elaboración de preguntas
		De organización.	Categorizar	
			Clasificar	
			Jerarquizar	
Chadwich (1988)	Plantea tres tipos de estrategias	Cognoscitivas.	De procesamiento	Atencionales
				Físicas de elaboración verbal
				De elaboración de imágenes
				Comparación
				Inferencia
				Aplicación
			De ejecución	De recuperación
				De generalización
				De identificación y representación de resolución de problemas
		Metacognitivas.		
		Afectivas o de apoyo.		
Beltrán (1987)	Plantea cuatro tipos de estrategias	Atencionales.		
		De codificación.		
		Metacognitivas.		
		Afectivas.		
Derry y Murphy (1986)	Plantea cuatro tipos de estrategias	De memoria.		
		De lectura de textos académicos específicos		
		De solución de problemas en aritmética.		
		De apoyo afectivo.		

Continuación Tabla 11. *Clasificación de las estrategias de aprendizaje.*

Autor	Clasificación			
Weinstein y Mayer (1986)	Plantea cuatro tipos de estrategias	De repetición.	Referida a un control cognitivo mínimo.	Registro.
				Copia.
				Repetición.
		De elaboración	Control cognitivo bajo; ponen en relación conocimientos previos y nuevos.	Notas.
				Resúmenes.
				Esquemas.
		De organización	Control cognitivo elevado.	Categorización.
				Ordenación.
				Estructuración.
		De regulación	Control cognitivo muy elevado.	Habilidades metacognitivas
Shipman y Segal (1985)	Plantea tres tipos de estrategia	De adquisición de conocimientos.		
		De solución de problemas.		
		Metacognitivas.		
Jones (1983)	Estrategias en el procesamiento de textos		De codificación.	Nombrar.
				Identificar ideas clave.
				Repetir.
			Generativas.	Parafrasear.
				Visualizar.
				Elaborar analogías.
				Realizar inferencias.
			Constructivistas.	Razonamiento deductivo
				Razonamiento inductivo.
				Razonamiento analógico.
				Trasformación.
				Síntesis.
Stanger (1982)	Plantea tres tipos de estrategias	De memoria.		
		De dominio específico para la solución de problemas.		
		De creatividad.		

Continuación Tabla 11. *Clasificación de las estrategias de aprendizaje.*

Autor	Clasificación		
Danserau (1978)	Plantea cinco tipos de estrategias	Rutinarias	Habilidades básicas para el estudio y la memorización.
		Físicas	Procesamiento en activo (Bruner).
		Imaginativas	Imaginativas: creación de imágenes mentales.
		De elaboración	Relacionar conocimiento previo con información reciente.
		De agrupación	Aplicación de esquemas clasificatorios.

Fuente: adaptado de Meza (2013).

Si se analizan las diferentes clasificaciones que se plantean desde la perspectiva de los autores que se presentan en la tabla 11, la diversidad que se observa señala cómo, para procesar la información que en un momento dado se necesita para generar conocimiento, existen múltiples caminos que señalan distintas maneras de acceder, recopilar, ordenar, procesar, recuperar, etc., información; pero también, que tienen que ver con los procesos de planificación, supervisión y evaluación del proceso que se sigue en la ejecución misma de la tarea, así como en el control de las emociones y la capacidad de autorregularse.

Por otra parte, al considerar la variedad de estrategias en lo específico, se observa que algunas de ellas se relacionan con hábitos, técnicas o métodos de estudio puntuales, lo que significa que éstas, en sí mismas, requieren que el estudiante haga uso de más de un recurso para atender un problema o una tarea de aprendizaje, recursos que se integran precisamente en y desde la estrategia. De ahí que un estudiante, para ser eficiente en su aprendizaje, deba dominar, de forma adecuada y pertinente, una serie de estrategias a la hora de enfrentar una tarea y las particularidades del contexto en que la misma se realiza.

De acuerdo con Pressley, Borkowski y Schneider (1987), y Pressley, Forret-Pressley y Elliott-Faust (1988), la condición necesaria para hacer un uso eficaz de las estrategias de aprendizaje es la metacognición, la cual plantea dos aspectos que es necesario considerar. Por una parte, el conocimiento sobre las estrategias específicas y el cómo, cuándo y porqué utilizarlas; por otro lado, la función reguladora que se requiere, esto es, que el estudiante tenga la posibilidad de controlar la eficacia de las estrategias y modificarlas cuando se enfrenta a nuevas demandas.

Así, seguir la ruta de la metacognición y la autorregulación se constituyen en factores clave de éxito en el proceso de aprendizaje, dado que la primera le permite al estudiante conocer cómo aprende y las particularidades de sus recursos mentales y de aprendizaje, y la segunda, controlar la ejecución de la tarea, desde las estrategias que selecciona y utiliza, lo que le permitirá cumplir con sus metas de aprendizaje de manera efectiva y eficiente.

También es necesario aclarar que la clasificación de las tareas de aprendizaje que se presentó en la tabla 11 no agota la forma como los distintos estudiosos del tema las han abordado y segmentado; hay muchas otras clasificaciones que existen y que no se han considerado, en parte, por su extensión. Sin embargo, sí es necesario resaltar una de las categorías que considera las estrategias desde una taxonomía en la que se plantea que el estudiante hace selección de las mismas de acuerdo con el momento en que las utiliza, el propósito pedagógico que se persigue, la persistencia en los momentos didácticos y la modalidad de enseñanza —Tabla 12—. Esto sugiere que, en definitiva, la necesidad de dominar una gran variedad de estrategias de aprendizaje, así como las preferencias individuales, determinan también de alguna forma, no sólo el uso de la estrategia, sino el momento en que se hace.

Tabla 12. *Clasificación de las estrategias de aprendizaje de acuerdo con el momento de uso.*

Según el momento de uso y presentación en la secuencia didáctica	De inicio o apertura	Pre-instruccionales.
	De desarrollo	Co-instruccionales.
	De cierre	Pos-instruiccionales.
Según su propósito pedagógico Según su propósito pedagógico	De sondeo y elicitación de conocimientos previos.	
	De motivación.	
	De establecimiento de expectativas adecuadas.	
	De desarrollo o apoyo a los contenidos curriculares.	
	De orientación de la atención de los estudiantes.	
	De promoción de enlaces e integración entre los conocimientos previos y la nueva información que se debe aprender.	
	De exploración y seguimiento	
	De promoción de la discusión y la reflexión colectiva.	
Según su persistencia en los momentos didácticos	De rutina.	
	Variables o circunstanciales.	
Según la modalidad de enseñanza	Individualizadas.	
	Socializadas.	
	Mixtas o combinadas.	

Fuente: elaborado a partir de Días-Barriga (1999).

- **Factores que afectan efectividad en el uso de estrategias de aprendizaje**

En general, las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje que realiza el estudiante se han circunscrito principalmente y de forma general a identificar los factores que afectan su rendimiento académico, esto con el fin de emprender acciones de mejora.

Así, entre los principales factores que afectan el rendimiento académico en general, existe conceso en investigaciones en el ámbito internacional (LLECE-UNESCO, 2010; Blanco, 2008; Mizala, Romaguera y Reinaga, 1999), —pese a la gran diversidad de variables que se pueden observar- en que se pueden distinguir dos grandes categorías de variables—:

- Factores que no están ligados al funcionamiento del sistema educativo o a las instituciones educativas y que, por tanto, se relacionan con las condiciones sociales, económicas y culturales de los estudiantes y sus familias, así como el nivel de desarrollo educativo y cultural de la población, entre otras, en que se desenvuelve el proceso educativo y que, por su naturaleza, no es fácil intervenir directamente sobre ellas desde el ámbito educativo. Aquí se hace referencia a variables de tipo extrínseco.

- Factores que están directamente relacionados con el funcionamiento del sistema educativo o de las instituciones educativas. Aquí se consideran aspectos que tienen que ver con la forma como se organizan las instituciones y el proceso de enseñanza y de aprendizaje mismo, entre ellas: el desempeño de los profesores, el grado de autonomía de la escuela, el tiempo dedicado a la enseñanza y al estudio personal, la organización del currículo, el tipo de refuerzo prestado a los alumnos y otras similares—razón por la cual es posible actuar sobre dichos factores—. Se habla entonces de variables de tipo intrínseco.

Al analizar las variables extrínsecas e intrínsecas planteadas anteriormente, pese a que no se aborden de forma detallada es fácilmente observable que las mismas son bastantes generales —aun cuando ello no les resta importancia—, lo que de alguna manera no permite visualizar en detalle qué es lo que afecta directamente al individuo interna y externamente de él en el marco del proceso de estudio, que es la acción a través de la cual él genera asimilación y apropiación de la información y el conocimiento.

Bajo este marco, los autores consideran que es necesario plantear de forma más específica cuáles son los factores que afectan al estudiante en su proceso de estudio, desde lo personal hasta el entorno en el que se encuentra inmerso a la hora de hacerlo, pues son estos sobre los cuales se puede llegar a intervenir y a ejercer algún tipo de control, desde la propia autorregulación del estudiante. En la tabla 13 se presentan, desde la perspectiva de varios autores, los factores que se consideran pueden afectar a los estudiantes en un momento dado durante su proceso de estudio y de selección y uso de las estrategias.

Tabla 13. *Factores que afectan el uso, selección y enseñanza de las estrategias de aprendizaje.*

Factores cognitivos	Aquí se consideran las operaciones de pensamiento que son determinantes para el aprendizaje y que permiten una permanente y continua comparación entre percepciones del momento y las experiencias acumuladas en la memoria, cuyo contenido es a su vez constantemente reorganizado según las nuevas experiencias en un proceso dinámico que utiliza principalmente mecanismos de abstracción y generalización.	Percibir	Esencialmente a través de los sentidos
		Observar	Implica: • Tomar conciencia del mundo. • Prestar estricta atención y vigilancia a un objeto o circunstancia. • Lo anterior, movidos por un propósito definido a través de los sentidos.
		Interpretar	Busca explicar el significado que tiene una experiencia, dando un supuesto cierto, seguro y razonable que, siendo válido, es incompleto y parcial porque tiene componentes subjetivos.
		Analizar	Consiste en distribuir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios elementales.
		Asociar	Esta acción busca relacionar una cosa con otra.
		Clasificar	• Se concentra en organizar elementos y agruparlos conforme a sus principios y categorías. • Implica un proceso de análisis y síntesis que permite sacar conclusiones.
		Comparar	Busca establecer semejanzas, diferencias y relaciones en dos series de datos, hechos o conceptos.
		Expresar	Consiste en manifestar lo que se quiere dar a entender en forma clara de manera oral o escrita.
		Retener	Consiste en conservar en la memoria un acontecimiento, información o idea.
		Sintetizar	Consiste en componer un todo de sus partes; es el resumen o el compendio de una materia, es la conclusión de la comprensión.
		Deducir	Se parte de un principio general para llegar a un principio particular desconocido.
		Generalizar	A través de ella se pretende extender o ampliar una idea o concepto; es hacer general o común las características afines de los elementos.
		Evaluar	• Consiste en determinar la base sobre la cual se acepta haber aprendido o adquirido conocimientos. • Implica el atribuir un valor al aprendizaje.

Continuación Tabla 13. *Factores que afectan el uso, selección y enseñanza de las estrategias de aprendizaje*.

Factores intra y personales	Están constituidos con base a patrones individuales propios, ya que cada individuo se enfrenta a una realidad y contexto diferentes de forma particular.	Disposición hacia el aprendizaje	El principal problema que se puede enfrentar en este aspecto es la resistencia del estudiante a ser activo en su aprendizaje.
		Rasgos individuales	
		Ansiedad	Corresponde a un estado mental que se caracteriza por una gran inquietud, una intensa excitación y una extrema inseguridad.
		Aspiraciones y expectativas	Tiene que ver con el deseo intenso y la esperanza de conseguir cosas.
		Autoconcepto y autoestima	Tienen que ver con los juicios descriptivos sobre uno mismo, así como con los juicios evaluativos sobre las propias posibilidades.
		Motivación	Tanto implícita —se genera desde el interior de la persona— como explícita —favorecida desde fuera del estudiante—.
		Habilidades comunicativas	
	Biológicos	Se pueden mencionar aspectos como la visión, la audición, las destrezas psicomotoras, la comunicación verbal, la salud en general, etc.	
	Psicológicos	Procesos como la atención, percepción y memoria, razonamiento, etc., son indispensables para la ejecución de tareas académicas complejas. Gracias al empleo de instrumentos psicológicos (incluyendo las estrategias), los procesos psicológicos se vuelven intencionados, voluntarios y controlables.	
Factores afectivo-sociales	Se consideran aspectos que tienen relación con los sentimientos, las relaciones interpersonales y la comunicación que se debe establecer para el logro eficaz del proceso de aprendizaje.	Actitud positiva	• Hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el medio; es un factor determinante para el éxito del aprendizaje • La actitud, la motivación, la voluntad y las habilidades sociales juegan un papel muy importante.
		Participación	• Se pueden mencionar la participación política y cívica y la responsabilidad jurídica, en donde el estudiante, a través de ésta y desde las decisiones que toma, está construyendo su destino.

Continuación Tabla 13. *Factores que afectan el uso, selección y enseñanza de las estrategias de aprendizaje.*

Factores afectivo-sociales	Se consideran aspectos que tienen relación con los sentimientos, las relaciones interpersonales y la comunicación que se debe establecer para el logro eficaz del proceso de aprendizaje.	Inteligencia emocional	La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de ser conscientes del propio estado emotivo y entender su influencia en las tareas diarias, para poder tener dominio de las mismas. Esta es la base de detección de esos mismos sentimientos en otras personas, lo que facilita la comunicación, la empatía y la asertividad, entre otros aspectos. Una salud emocional deficiente lleva a un fracaso académico, e implica una baja concentración, dificultad de retención de la memoria y complicadas relaciones interpersonales.
		La relación con el docente	Resulta fundamental porque lo que hace el estudiante es reconstruir en su mente los contenidos culturales acumulados a lo largo de su historia, y es el profesor quien actúa de intermediario cualificado entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva que despliega el estudiante para asimilarlos en ese proceso de aprendizaje.
		Organizar la mente	
		Organización del tiempo	
		Organizar el lugar para recrear un ambiente propio al estudio	Aquí se pueden mencionar aspectos como la tranquilidad o no del lugar de estudio, el mobiliario, las distracciones, la iluminación, y la ventilación.
		Solicitar ayuda académica y saber adónde acudir a profundizar en la información.	
		Entorno familiar	Se considera que el entorno familiar es determinante en el proceso de aprendizaje de un estudiante por cuanto no sólo afecta las condiciones en que éste estudia, sino también afecta sus condiciones emocionales.
Factores didácticos	Aquí se consideran tanto las actuaciones del docente y del educando como las interacciones que de ellas se derivan.		

Fuente: elaborado a partir de Caballero (2018); Norzagaray, Evillano y Valenzuela (*s.f*), Díaz-Barfiga (1999); Castejón y Pérez (998) y Georgiou et al. (2002).

La preocupación por favorecer el aprendizaje en el contexto educativo es permanente y por ello, dentro de la acción docente, se considera observar cómo aprenden los estudiantes con el fin de poder generar planes para enseñar maneras de apropiar hábitos y estrategias de aprendizaje efectivas. No obstante, el proceso de aprendizaje es complejo y depende en gran medida de factores personales, pero como se muestra en la tabla 13, existe una gran cantidad y variedad de factores que lo afectan y que no son solo inherentes a quien aprende sino al entorno en que éste lo hace.

Bajo este contexto, es claro que no es posible, desde el ámbito educativo, ejercer control sobre la multiplicidad de variables que afectan el proceso de aprendizaje y en particular, del acto de estudio que realiza el estudiante, razón por la cual es indispensable fortalecer la capacidad de autorregulación, de forma tal que le permita no sólo seleccionar las estrategias más adecuadas a una tarea concreta en un contexto determinado, sino que sea capaz de controlar los factores que pueden afectar su estudio y el uso mismo de dichas estrategias.

La autorregulación pone al estudiante en el centro de la ejecución del proceso de aprendizaje de forma consciente y participativa, permitiéndole planificar las acciones necesarias para la consecución de sus metas de aprendizaje, supervisar cómo avanza su proceso, evaluarlo, generar acciones de mejoramiento y especialmente las de control que se requieran para reorientar la ruta de aprendizaje en caso de que ésta se esté desviando o afectando por factores externos o internos.

4.2 De los hábitos a las estrategias

El desarrollo del capítulo ha permitido dejar claro que hablar de técnicas, hábitos, métodos y estrategias no puede realizarse como si estos conceptos fueran sinónimos, pero tampoco, como si fuesen excluyentes unos de otros. Se ha relevado cómo estos se consideran fundamentales a lo largo de la vida de una persona, pues se aprende en todas las fases de la existencia y no sólo en la etapa escolar. Dicho aprendizaje requiere necesariamente del uso de técnicas, hábitos, métodos y estrategias, dependiendo del tipo de aprendizaje y del contexto en que el mismo se enmarque.

Por lo anterior, se retomarán algunas ideas y conceptos que ya se han planteado a lo largo del capítulo, para poder ilustrar cómo en el contexto del estudio, se requieren técnicas, hábitos, métodos y estrategias, y cómo algunos están inmersos en otros, por lo que se necesita tener muy claros estos conceptos y su alcance para poder operacionalizarlos en las estrategias de aprendizaje que son las que se consideran más inclusivas y estratégicas en el contexto del aprendizaje.

Es así que es importante recordar que la tarea de estudiar implica repetir y secuenciar determinados actos que, con el tiempo, se transforman en hábitos que permiten al estudiante enfrentar las situaciones de aprendizaje con éxito y facilitan el desarrollo intelectual, generando en él una actitud más independiente y autónoma de sus aprendizajes. Dicho desarrollo intelectual requiere del uso de técnicas, es decir, de la capacidad del estudiante para aprender, de la mejor

forma posible, mediante su habilidad para hacer uso de procedimientos y recursos, así como de orientaciones prácticas para sistematizar y optimizar creativamente el proceso del aprendizaje, lo que supone reglas y aprender en la práctica.

Dentro de los procedimientos, surge el método, que no es otra cosa, como ya se ha dicho anteriormente, que un procedimiento con cierto orden en el desarrollo de sus acciones para llegar a la meta. Así al hablar de método de estudio, se hace referencia a un conjunto más o menos sistemático de pautas, que dan luz a la tarea de estudio y que se especifican en estrategias concretas, en otras palabras, procesos ejecutivos que permiten elegir, coordinar y aplicar habilidades relacionadas con el aprendizaje significativo y con la capacidad de aprender a aprender.

A la luz de los planteamientos anteriores, se establece un perfil de estudiante que aprende estratégicamente —para ser exitoso—, es consciente de sus propósitos y, en función de estos y de las características o condiciones de la situación en la que habrá de desenvolverse, elige y coordina la aplicación de uno o varios procedimientos de aprendizaje realizando acciones de control que conduzcan al perfeccionamiento de la estrategia.

4.3 Las técnicas, métodos, hábitos y estrategias de aprendizaje en el contexto de la educación virtual

Como ya se planteó en el Capítulo 2, la autonomía del estudiante virtual cumple un papel relevante a la hora de facilitar su proceso de adaptación al entorno universitario, y en particular a la modalidad virtual, pero también, es importante a la hora de definir el proceso de estudio que seguirá y el tipo de herramientas que elegirá, las cuales deben garantizar la efectividad en dicho proceso.

Bajo esta perspectiva, es indispensable que el estudiante autónomo también sea autorregulado en su proceso de aprendizaje, esto significa que, en primer lugar, planifique de forma adecuada su estudio, así como cada una de las atareas a realizar, para lograr alcanzar las metas de aprendizaje propuestas. Esto implica que haya un proceso de supervisión de su parte de lo planificado, para asegurarse que efectivamente se esté cumpliendo el plan de manera adecuada. Es aquí donde el uso de técnicas, métodos, hábitos y estrategias cobran relevancia, pues no siempre éstas se eligen de forma adecuada en relación con el estilo de aprendizaje del estudiante, o el tipo de tarea y contexto en que la misma se realiza.

Es así como, además de ir verificando la efectividad de las diversas herramientas y recursos de aprendizaje utilizadas por el estudiante virtual en su proceso de aprendizaje, surge la necesidad de que éste siempre trate de emplear estrategias de aprendizaje —con las técnicas, métodos y hábitos implícitos—que estimulen el uso de habilidades superiores, lo que involucra un proceso de evaluación permanente de dichas estrategias y de búsqueda de nuevas –si es que las que emplea no le funcionan—.

Finalmente, el estudiante virtual en el marco de su autonomía debe estar atento por sí mismo a las necesidades de mejoramiento que requiere en todo momento, pues solo así estará garantizando que el proceso que realiza para aprender es el más adecuado y efectivo.

De acuerdo con lo anterior, vale la pena aclarar que en el caso de los estudiantes virtuales si bien manejar estrategias de aprendizaje adecuadas es prioritario para cualquier estudiante, independientemente de la modalidad de estudio, este aspecto cobra especial relevancia, por cuanto a modalidad les exige un mayor nivel de autonomía para implicarse y responsabilizarse de su proceso de aprendizaje, y en particular de estudio.

4.4 Reflexiones finales

La modalidad virtual, al constituirse en un paradigma de educación que cambia el rol del estudiante al centrar el proceso en sí mismo y no en el docente como en el caso de la modalidad presencial, exige un mayor compromiso con su autonomía, disciplina y capacidad de autorregulación que toma especial relevancia en la necesidad de empoderarse de su proceso de aprendizaje y en particular de estudio. Para esto/lograrlo requiere del dominio de una serie de herramientas, entre las que se encuentran las técnicas, métodos, hábitos y estrategias de aprendizaje, con el fin de garantizar que dicho proceso sea efectivo y le permita el éxito académico. De hecho, como se ilustró en el capítulo, muchas de las investigaciones que se han realizado para establecer la relación entre el éxito académico y el éxito de dichas estrategias, han demostrado que, en realidad, si hay una gran relación entre estos dos aspectos.

De acuerdo con lo anterior, se hace evidente la importancia de asegurar que el estudiante virtual domine una gran variedad de técnicas, métodos, hábitos y estrategias de aprendizaje, y que se entrene en su selección y uso, de acuerdo con la situación de aprendizaje que enfrente en un momento dado.

Referencias

Acevedo, D., Torres, J. y Tirado, D. (2015). Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje a distancia en alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5333460

Aduna, A. (1985). *Curso de hábitos de estudio y autocontrol.* México: Editorial Trillas.

Alcalá, R. (2011). ¿Los hábitos de estudio, útiles ante el fracaso escolar? *Innovación y Experiencias Educativas, 41.* Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/ROCIO_ALCALA_ CABRERA_01.pdf

Almela, J. (2002). *Aprender a estudiar...no es imposible: Técnicas de estudio para hijos en edad escolar.* Madrid: Ediciones Palabra.

Alonzo, R. (2015) *Incidencia de las técnicas de estudio en el proceso de aprendizaje del curso matemática en los estudiantes de cuarto grado de la carrera de perito en administración de empresas, sección "C" del instituto diversificado por cooperativa de enseñanza Coatepeque.* México: Universidad Rafael Ladivar. Recuperado de http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/86/Alonzo-Rosmery.pdf

Arellano, G. D. (2013). *Gestión estratégica para el sector público: Del pensamiento estratégico al cambio organizacional.* México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://es.scribd.com/document/356968047/05-Gestion-Estrategica-para-el-Sector-Publico-pdf

Álvarez, L., González-Pienda, J.A., González-Castro, P. y Núñez, J.C. (2007). Prácticas de psicología de la educación. *Evaluación e intervención psicoeducativa.* Madrid: Pirámide.

Ayma, G. (1997). *Aulas de Laboratorio usando Material Experimental Conceptual.* (Disertación de Maestría Inédita). Instituto de Física y Facultad de Educación. Universidad de Sao Paulo.

Arco, J. y F. Fernández (2011). Eficacia de un programa de tutorías entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica, 16*(1), 163-180.

Baéz, J. y Báez, J. (1998). Métodos y técnicas de estudio, manual para estudiantes. Madrid: Edinumen.

Başbağı, L., y Yilmaz, O. (2015). Autonomous foreign language learning. *Journal of Languages and Culture, 6*(8), 71-79. DOI: https://doi.org/10.5897/JLC2015.0338

Bedolla, R. (2018). Programa educativo de técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación, 75*(2), 73-94. Recuperado de http://ri.ues.edu.sv/2282/1/entrega_de_tesis_3.pdf.

Blanco, E. B. (2008). "Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: Un análisis multinivel", *REICE, 6*(1).

Bonerge, O., Alcántara, N. (2018). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Innovare: Ciencia y Tecnología, 6*(2), 19- 34. Recuperado de http://www.innovare.unitec.edu

Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia, el rendimiento escolar y los hábitos de estudio de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(3). http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf, consulta: abril 2015.

Castillo Arredondo, Santiago (1998). *Técnicas de estudio.* La Paz, s/l.

Castillo, S. (2015). Hábitos de estudio en estudiantes de bibliotecología, Universidad Nacional Autónoma de México. *Códices, 11*(2),126.

Castillo, A. S., y Polanco, G. L. (2005). Enseña a estudiar. Aprende a aprender. Madrid: Pearson.

Castejón, J. L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo casual-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón, 50*(2), 171-185.

Chandler, A.D. (1962). Strategy and Structure: Chapters in the *History an American Industrial Enterprice.*

Choque, E (2011). Técnicas de estudio y rendimiento académico. *Revista de Investigación Scientia, (Versión Online), 1*(1) (octubre). Recuperada de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2313-02292011000100002&script=sci_arttext

Copaja, A y Cabrea, I (2004). *Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.* Cochabanba: Studio.

Cortés, J. (2017). Influencia de hábitos de estudio en el rendimiento académico en estudiantes de V semestre de contaduría pública de la UPTC, seccional Chiquinquirá, periodos académicos 2015- 2016. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Recuperado de https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1729/1/TGT-411.pdf

Crispin, M. L., Teresa, D. l., Patiño, H., Martínez, J., Salvador, C., Caudillo, L., Guerrero, L. (2011). *Aprendizaje Autónomo Orientaciones para la docencia.* Éxito D.F: Universidad Iberoamericana.

Covey, S. (2009). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva.* Barcelona: Paidós.

Drucker, P. (1954). *The Practice of Management.* New York: Harper Collins

Elizalde, A. (2017). Hábitos de estudio. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo (agosto 2017).* Recuperado de http://www.eumed.net/rev/ atlante/2017/08/habitos-estudio.html

Enríquez, M y Fajardo, M. (2014). *Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario.*

Enríquez, M. (2013). Hábitos y técnicas de estudio en la Universidad Mariana. Revista *UNIMAR, 31*(2), p. 89.

Enríquez, M., Fajardo, M., y Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente, 18*(33), pp. 166-187. Enero-junio, 2015. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. Recuperado de http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente

Esteban, M., y Zapata, M. (2016). Estrategias de aprendizaje y *eLearning.* Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia, 50*(15), 1-12. Recuperado de: https://revistas.um.es/red/article/view/23941

Fernández, S. A. (2007). *Cómo aprender a estudiar y aprender con eficacia.* San Salvador: UCA Editores.

Fernández, F. (1988). Técnicas de estudio. Diccionario de Ciencias de la Educación, Madrid: Santillana.

Galvany, A. (2012). *Sunzi. Sun Tzu. El arte de la guerra* (8.a ed.). (Traducción directa del chino antiguo). Madrid, España: Trotta.

García, C., Gutiérrez, M. C. Condemarín, E. (2010). A estudiar se aprende. Metodología de estudio sesión por sesión. Santiago: alfa omega.

Georgiou, S., et al. (2002). *Teacher attributions of student failure and teacher behaviour toward the failing student. Psychology in the Schools, 39*(5), 583-596.

Gimeno, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid: Morata.

Gómez, L., y Navarro G., y Páez, E. (2009). *Lengua y Literatura 4.* Ediciones SM.

Gonzales, E (2018). Hábitos de estudios y rendimiento académico en estudiantes del primer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-2015. Lima Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/8281/Gonzales_ae.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gutiérrez, F. (2002). *Glosario Pedagógico.* La Paz: Gráfica Gonzáles.

Gutiérrez, J. (2008). *Estrategias de autoaprendizaje.* México: Editorial Trillas.

Habermas, J. (1973). *The Theory of Comunicative Action, 2.* Boston: Beacon Press.

Hernández, P. y García, L. (1991). Psicología y enseñanza del estudio. *Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales.* Madrid: Pirámide.

Hernández, C., Rodríguez, N., y Vargas, A. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de Ingeniería, *Revista de la educación superior, 51*(3), 67-87.

Hernández, P. y García, L.A. (1991). Psicología y enseñanza del estudio. *Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales.* Madrid: Pirámide.

Isiksal, M. (2010). A Comparative Study on Undergraduate Students' Academic Motivation and Academic Self-Concept. The Spanish Journal of Psychology, de: http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/ src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17217376005#, pp. 572-585, PMID 20977008

Jiménez, J., González, J. (2007). Método para desarrollar hábitos y técnicas de estudio: bachillerato y universidad. Madrid: La Tierra Hoy.

Loret de Mola. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana los Andes. *Revista estilos de aprendizaje, 4*(8), 149-184. Recuperado de: http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/69/45

Luetich, A. (2002). *Técnicas de estudio.* Academia de Ciencias Luventicus. Rosario, Argentina. Recuperado de http://www.luventicus.org/articulos/02A001/index.html

LLECE-UNESCO. (2010). *Factores asociados al logro cognitiva de los estudiantes en América latina y el Caribe.* Chile: Salesianos Impresiones S. A.

Marrugán, M., Carbonero, M., León, B., y Galán, M. (2013). Análisis del uso de recuperación de la información por alumnos con alta capacidad intelectual (9- 14 años) en función del Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin Flores, L., y Cadenillas-Albornoz, V. 427 Propósitos y Representaciones May. – ago. 2019, Vol. 7, N° 2: pp. 415- 439. *Revista de Investigación Educativa, 31*(1), 185-198. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147361

Maldonado, B; Benavides, K.; Espinosa, J., y Buenaño, L. (2017). *Revista Ciencia UNEMI,10*(25), pp. 25- 35.

Martínez-Otero, V. y Torres, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación, 36*(7), 1-9. DOI: https://doi.org/10.35362/rie3672929

Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. Propósitos y Representaciones, 1 (2), p. 193-213. DOI http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48

Mintzberg H., Ahlstrand B., Lampel J. (1997). *Safari de la Estrategia.* México: Granica Ediciones.

Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga, T. (1999). Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. *Serie Economía, 61.* Santiago de Chile: Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada.

Monereo, C. (2004). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp.15-62). Madrid: Visor.

Muñoz, O. (2013). El pensamiento estratégico. Una perspectiva interdisciplinar de la mente del planificador de cuentas publicitario. Tesis Doctoral. Barcelona, España: Universidad Ramon Llull.

Negrete, J. (2009). *Estrategias para el aprendizaje.* México: Editorial Limusa.

Neumann, J. y Morgensten, O (1944). *Theory of Games and Economic Behavior.* EE. UU.: Nueva Jersey: Princeton University Press.

Paredes, W. (2012). *Técnicas de estudio e investigación.* Perú: Unión de la universidad peruana.

Patio de filósofos (2013). Etimología de las palabras estudiar y escuela. Recuperado de https://patiodefilosofos.wordpress.com/2013/01/09/que-entendian-los-antiguos-por-estudiar-y-por-escuela/

Pérez, J. (2017). Incidencia de las técnicas y métodos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes de ciencias sociales de la FAREM-CHOTALES. Nicaragua: Chontales: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Recuperado de https://repositorio.unan.edu.ni/7065/3/95912.pdf

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar (*2.a ed.). Madrid: Morata.

Pérez, R. A. (2014). *Nueva teoría estratégica: el paradigma emergente para la co-construcción de la realidad.* Santiago de Chile: Santillana FISEC.

Pérez, L. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Revista Repositorio Digital de Ciencia y Cultura de El Salvador, 7(*11) 45-62.

Portillo, V. (2009). El Estudio. México: Editorial Larousse.

Pressley, M., Borkowski, J. G. y Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development, 4.* Greenwich, Conn.: JAI Press.

Pressley, M., Forrest-Pressley, D. L. y Elliott-Faust, D. (1988). What is stratgey instructional enrichment and how to study it: Illustrations from research on children's prose memory and comprehension. En F. Weinert y M. Perlmutter (Eds.), *Memory development: Universal changes and individual differences.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Politécnico Costa Atlántica (2011). Compilación de material para el desarrollo de Talleres Sobre Métodos de Estudio como componente del Proyecto de Tutorías y deserción estudiantil. Barranquilla, Colombia: Centro de desarrollo empresarial y del emprendimiento.

Pozar, F. (1989). *Inventario de hábitos de estudio.* Madrid: Editorial TEA.

Pérez, R. A. (2001). *Estrategias de comunicación.* Barcelona: Ariel Comunicación.

Ramírez, H. (2015). Los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela superior de formación artística pública Lorenzo Luján Darjón de Iquitos, durante el año 2011. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5794/Ramirez_gh.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Román, J. y Gallego, S. (2001). *Manual ACRA Escala de estrategias de Aprendizaje.* España, Madrid: Ed. TEA.

Sánchez, C. (2002). *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (18.va ed.). México: ed. Aula Santillana.

Schraw, G. y Moshman, D. (1995). "Metacognitive Theories". En E*ducational Psychology Papers and Publications, 7*(4), 351-371. Disponible en: http://www.digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040 &context=edpsychpapers

Soria, E. (2016). Técnicas de estudio eficaces. Maestas.

Téllez, L. (2005). Hábitos de estudio de los alumnos de la carrera de Ingeniería Agrónoma Fitotecnista del CEP-CSAEGR. Tesis de Licenciatura. Colegio Superior. Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de Ingeniería Agropecuaria del Estado de Guerreo, Centro de Estudios Profesionales. México: Cocula, Guerrero.

Tobón, O. (2012). Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento lógico matemático en los niños de 3 a 4 años del hogar Campanitas. Caldas: Corporación Universitaria Lasallista. Facultad de Ciencias Sociales y Educación.

Torres, M., Tolosa, I., Urrea, M., Monsalve, A. (2009). Hábitos de estudio vs fracaso académico. En *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica, 33*(2). http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44012058002.pdf

Velázquez, J. (1961). *Curso Elemental de Psicología.* México: ed. Selector.

Zarate, C (2018). Hábitos de estudio y rendimiento académico de arte en estudiantes del VI ciclo de la institución educativa 2076 - Puente Piedra. Perú: Escuela de Postgrado. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/17624/Zarate_AC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ean®
universidad