



*Aseorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VI Número: 1 Artículo no.:18 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2018.

TÍTULO: Prácticas cotidianas de estudio y aprendizaje autónomo en contextos familiares y académicos de estudiantes.

AUTORES:

1. Máster. Angélica Torres Vásquez.
2. Dr. Daniel San Martín Cantero.

RESUMEN: Se investigan prácticas cotidianas de estudio para visualizar el aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía. Así, se muestran hábitos, prácticas y relaciones en el contexto de educación superior. Para esto se abordan contextos familiares y académicos que muestran prácticas cotidianas de estudio. El propósito es aproximarse al aprendizaje autónomo mediante estrategias de estudio usadas por estudiantes. La metodología es cualitativa con enfoque biográfico. Se utilizaron biografemas y grupos focales. En los contextos familiares se evidencian condiciones de aprendizaje como: silencio, música y organización del tiempo. En los contextos académicos se describen estrategias individuales y sociales. Se concluye la presencia de tensiones entre prácticas cotidianas de estudio y aprendizaje autónomo, y la importancia de la construcción individual y social del conocimiento.

PALABRAS CLAVES: prácticas cotidianas de estudio, aprendizaje autónomo, estrategias de aprendizaje, autorregulación, educación superior.

TITLE: Daily practices of study and autonomous learning in family and academic students' contexts.

AUTHORS:

1. Máster. Angélica Torres Vásquez.
2. Dr. Daniel San Martín Cantero.

ABSTRACT: Daily study practices are investigated to visualize autonomous learning in pedagogy students. In doing so, habits, practices and relationships are presented in the context of higher education. Familiar and academic contexts that show daily practices of study are addressed. The purpose is to approach autonomous learning through study strategies used by students. The methodology is qualitative with a biographical approach. Biographemas and focus groups were used. In family contexts, learning conditions are evident such as: silence, music and time organization. In the academic contexts, individual and social strategies are described. The study concludes with the presence of tensions between daily practices of study and autonomous learning, and the importance of the individual and social construction of knowledge.

KEY WORDS: daily study practices, autonomous learning, learning strategies, self-regulation, higher education.

INTRODUCCIÓN.

Actualmente, las instituciones de educación superior enfrentan cambios paradigmáticos, que les desafía a transitar desde un enfoque centrado en la enseñanza, hacia uno centrado en la universidad del aprendizaje (Bowden y Marton, 2012). Se trata de una educación con sentido para los estudiantes, adecuada a la sociedad y ciudadanía. Esta perspectiva de sentido comprende la diversidad social y cultural presentes en las instituciones de formación superior. Se espera que la

diversidad de los estudiantes oriente tanto los perfiles de egreso (Brunner y Miranda, 2016) como la enseñanza (Biggs, 2006).

Entre los años 2004 y 2008, a partir del Proyecto Tuning Europeo, América Latina construye su propio proyecto Tuning¹. La finalidad es generar compatibilidad, comparabilidad y competitividad en la educación superior. Se busca construir espacios de diálogo para el intercambio de información y colaboración. Así, este proyecto tenía cuatro líneas: competencias (genéricas y específicas), enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos, y calidad de los programas. Como consecuencia, se promueven transformaciones en perfiles de egreso de las instituciones de educación superior (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007), que a su vez dan paso al modelo por competencias.

En Chile, el modelo por competencias se entendió como una oportunidad para que enseñanza y evaluación se orienten por competencias a lograr (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2009). Por esta razón, la política educativa se orienta hacia la articulación de un currículum que responda a las necesidades de la sociedad actual. Para esto se identifican tres agentes: El Ministerio de Educación, las Universidades y los Equipos Docentes; sin embargo, en Chile la noción de competencia está lejos de tener una perspectiva unificada o una solución teórica que responda a la realidad del estudiante (Díaz, 2015). Esto, porque las habilidades y competencias necesarias para el siglo XXI están en constante cambio (Ibarra y Rodríguez, 2016). Es un desafío expandir, ampliar y transformar la mente de los estudiantes (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006; Pozo y Monereo, 2001; Bowden y Marton, 2012) desde la reflexión y pensamiento estratégico.

La formación centrada en el aprendizaje requiere procesos reflexivos y de investigación sobre las propias prácticas de enseñanza (Bozu & Imbernon, 2009). Esto se traduce en abandonar

¹ Su objetivo fue “afinar” las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

progresivamente la docencia centrada en la enseñanza, para proponer una docencia con foco en el aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo requiere la planificación de actividades académicas y evaluativas en contextos reales; esto da paso a una participación activa de los estudiantes (Cano y Fernández, 2016).

A mediano plazo, el aprendizaje autónomo se traduce en una competencia del estudiante, luego a largo plazo en una competencia profesional (Rué, 2009). Se debe avanzar hacia la construcción de propuestas que sintonicen con las nuevas funciones de la formación profesional. Entonces, en lugar de difundir la transmisión de conocimiento, la universidad debe formar a un profesional autónomo que cuestione, juzgue, y valore su desempeño de acuerdo a las características y demandas del entorno. Esto significa que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje (Bonilla, 2012).

Sin embargo, persisten tensiones asociadas al predominio de prácticas tradicionales centradas en el docente (Ion y Cano, 2012). Por el contrario, los estudiantes deben tener la posibilidad de experimentar con variadas estrategias de autorregulación. Además, los estudiantes deben recibir el tipo de retroalimentación que les permita incorporar estas estrategias a su repertorio de estudio (Rosário, Fuentes, Beuchat, Ramaciotti, 2016).

En el entorno académico-universitario existen variadas posiciones entre los docentes respecto del grado adecuado de autorregulación para aprendizaje (Daura, 2013); no obstante, el grado de autorregulación dependerá del diseño de actividades y espacios de enseñanza. Por esto, la investigación sobre la autorregulación del aprendizaje y el rol que asume el docente son claves para retroalimentar la formación profesional y reformular los perfiles de egreso (Noa, 2015). Esto, porque la mayoría de los estudiantes no han desarrollado autorregulación, entonces se requiere potenciar el uso de estrategias de reflexión, autoconfianza y gestión personal (Márquez, Fasce,

Pérez, Ortega, Parra, Ortíz, Matus & Ibáñez, 2014). La finalidad es desarrollar estrategias que se proyectan en la vida diaria de los estudiantes (Osses y Jaramillo, 2008).

De acuerdo con los antecedentes es necesario indagar en las prácticas cotidianas de estudio. Esto permite identificar la interacción individual y social que los estudiantes ejecutan en el ámbito académico. Estas prácticas cotidianas dejan ver el aprendizaje autónomo a través de las estrategias usadas en contextos familiares y académicos de estudio.

DESARROLLO.

Aprendizaje autónomo como competencia.

La formación basada en competencias representa uno de los desafíos para la educación superior, la cual debe asumir la tarea de estimular competencias para el campo profesional.

La competencia implica un saber hacer complejo donde interactúan habilidades, conocimientos y actitudes (Yániz, 2008; Villa y Villa, 2007; Villardón, 2006). Este saber es estratégico para la resolución de situaciones en el contexto profesional. Para esto el estudiante debe comprender cómo aprende, y qué estrategias conoce y utiliza. Esto responde a las demandas socio–profesionales para situar el aprendizaje a lo largo de la vida como una alternativa frente a la acelerada caducidad de la información. Desde luego, es necesario resolver la utilidad y el significado del aprendizaje (Rué, 2009).

Por una parte, el aprendizaje autónomo promueve la toma de decisiones como un proceso que permite autorregulación y logro de objetivos (Rué, 2009; Zimmerman, 2008; Torre, 2007; Monereo y Pozo, 2003; Aebli, 2001). El rol docente debe orientar la toma de decisiones del estudiante para generar conciencia sobre su aprendizaje. Por otra parte, la autonomía tiene una dimensión ética donde las personas optan por valores y proyectos importantes para sí mismos (Sierra, 2012). Se

trata de un compromiso individual traducido en la responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Guevara, Killian y Cortés, 2016).

Estrategias de aprendizaje y autonomía.

El aprendizaje autónomo se relaciona a las habilidades para la vida cotidiana (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Precisamente, el aprendizaje de tipo constructivo potencia la ejecución de procedimientos que permiten transferir el saber en ámbitos de uso cotidiano (Pozo, 2008). Por el contrario, el aprendizaje repetitivo pierde credibilidad en cuanto a su utilidad.

El aprendizaje constructivo se configura mediante estrategias cognitivas (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Estas permiten el empleo flexible y reflexivo de distintas técnicas y estrategias. Las técnicas se caracterizan por un uso rutinario y práctico. En cambio, las estrategias implican una planificación y toma de decisiones sobre procedimientos sujetos a la voluntad del individuo (Pozo, 2008).

Una estrategia posee dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales y conductuales; todas ellas necesarias para la realización de tareas académicas (Gargallo y Ferreas, 2001; Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1999; Monereo y Pozo, 2003); sin embargo, para emplear la estrategia de autorregulación es fundamental el conocimiento de sí mismo y el control de emociones en situaciones contextuales (Zimmerman, 2008).

Un estudiante autorregulado conoce y sabe utilizar estrategias que le permitirán alcanzar metas de aprendizaje con el fin de construir conocimiento (Pintrich & García, 1993; Zimmerman, 2008; Díaz-Barriga y Hernández, 2010; Monereo y Pozo, 2003; Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez y Rosário, 2013; Díaz, Pérez, González-Pienda y Núñez, 2017). Las estrategias se clasifican de acuerdo al tipo de proceso cognitivo y finalidad (ver tabla 1).

Tabla 1. Tipos de estrategias de aprendizaje.

Proceso.	Tipo.	Finalidad.	Técnica o habilidad.
Aprendizaje memorístico	Recirculación de información	Repaso simple y apoyo al repaso.	Repetición, subrayar, destacar y copiar.
Gestión de recursos	Autorregulación	Organización de recursos.	Organización del tiempo. Ambiente de estudio. Regulación del esfuerzo. Aprendizaje con pares. Búsqueda de ayuda.
Aprendizaje significativo	Organización	Procesamiento simple.	Palabra-clave. Rimas. Imágenes mentales. Parafraseo.
		Procesamiento complejo.	Elaboración de inferencias. Resumen. Analogías. Elaboración conceptual.
		Clasificación, jerarquización y organización de información.	Uso de categorías. Redes semánticas. Mapas conceptuales. Uso de estructuras textuales.

Nota. Adaptado de Pozo (1990, citado en Pozo, 2008), Pintrich & García (1993 citado en Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2010).

A partir de éstas y otras tipologías, el desafío es saber qué estrategias se utilizan en las prácticas cotidianas de estudio. Esto facilitaría acompañar al estudiante a enfrentar su aprendizaje de forma intencional, autónoma y efectiva; es decir, enseñar la autorregulación (Panadero y Tapia, 2014).

Fundamento cognitivo de la autorregulación.

La autorregulación se caracteriza por el control (Zimmerman & Moylan, 2009) donde se utilizan estrategias personales para el logro de objetivos (Corno, 2001 y Alonso-Tapia, Huertas & Ruiz, 2010). Esto se observa cuando el estudiante se enfrenta a prácticas cotidianas de estudio que muestran conocimiento de sí mismo, consciencia sobre sus formas de aprender y sus emociones (Gargallo y Ferreras, 2001; González, 2001). Esto se traduce en el incremento del rendimiento, desempeño y compromiso académico (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006; Torrano y González; 2004; Torre, 2007).

El aprendizaje autorregulado se vincula con formas de aprendizaje académico que involucran: metacognición, motivación intrínseca y actuar estratégico (Perry 2002, citado en Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006); por consiguiente, la autorregulación tiene consecuencias cognitivas, motivacionales, y conductuales que permiten a la persona ajustar sus acciones y objetivos para responder a las problemáticas contextuales. En este proceso, el estudiante se despliega cotidianamente en contextos que permiten la elaboración de sus propios sucesos de aprendizaje. En este proceso, Zimmerman y Moylan (2009) (citado en Panadero y Tapia, 2014) proponen un modelo cíclico socio-cognitivo basado en fases de planificación, ejecución y autorreflexión.

El modelo cíclico socio-cognitivo de Zimmerman y Moylan (2009) permite comprender fases de autorregulación como la vinculación entre planificación y análisis de la tarea, ejecución y autocontrol y la autorreflexión. En este modelo aparece un estudiante activo en su aprendizaje que se plantea metas, auto-observa y evalúa su comprensión. También, gestiona su tiempo, organiza información, y regula creencias motivacionales, entre otros procesos (Cerezo, Núñez, Fernández, Suárez y Tuero, 2011).

La autorregulación permite al estudiante modificar procedimientos adquiridos de modo rutinario; por esta razón, no es fácil suponer que el estudiante incorporará rápidamente pensamientos y procedimientos novedosos. Antes de esto, el desafío es entender y mirar sus prácticas cotidianas de estudio para ejecutar procesos cognitivos y metacognitivos adecuados (Díaz, Pérez, González-Pienda y Núñez, 2017).

La autorregulación requiere de entrenamiento, y cuando se adquiere los estudiantes expresan mayor satisfacción académica, por lo tanto invierten menos esfuerzos en aprender (Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares y Rubio, 2005; Zimmerman, 2008). Para promover la autonomía del aprendizaje, la autorregulación debe ser enseñada en paralelo a contenidos, actividades y

estrategias de enseñanza. También, debe ser aplicada de manera consciente al material de estudio (Díaz, Pérez, González-Pianda y Núñez, 2017).

Diseño metodológico.

El diseño de este estudio corresponde a un enfoque biográfico narrativo que da protagonismo al relato sobre experiencias vivenciadas. Estas narraciones emergen desde la interpretación individual del sujeto (Flick, 2012). Son episodios que evocan la vida de los participantes, mediante sus circunstancias particulares, y la presencia de normas socialmente impuestas (Pujadas, 2000). Este diseño considera el testimonio subjetivo de trayectorias de vida, vivencias, y de los valores compartidos (Pujadas, 1992).

Se trata de un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación (Bolívar, 2002). La experiencia biográfica narrativa permite analizar el conocimiento desde lo institucional y lo cotidiano, y las relaciones entre lo público y lo privado (De Miguel, 1996). Este método responde a la tradición cualitativa (Thomas y Znaniecki, 1927) caracterizada por el interés de comprender el comportamiento de las personas desde sus propios marcos interpretativos.

La investigación se realizó en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, en Chile. Esta institución forma profesionales desde un modelo educativo (Dirección General de Docencia, 2007) basado en competencias. Así, se describieron prácticas cotidianas de estudio asociadas a estrategias que permiten el desarrollo de aprendizaje autónomo en estudiantes. Para esto, se analizó el contexto familiar y académico. El contexto familiar corresponde al hogar donde habita el estudiante; en cambio, el contexto académico son aquellos espacios en la universidad donde el estudiante despliega sus prácticas cotidianas de estudio.

Participantes.

Mediante un muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002), de un total de 450 estudiantes se seleccionó a 96 de ellos. Estos estudiantes comparten la experiencia (criterio teórico) de tener cursado la asignatura de Desarrollo Humano y Necesidades Educativas Especiales. En esta se propone el desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo.

Tabla 3. *Características de los participantes.*

Características	Descripción
Carrera	Pedagogía en Educación Diferencial
Nivel	Primer semestre académico
Curso	Desarrollo Humano y Necesidades Educativas Especiales
Competencia profesional	Aprendizaje Autónomo (nivel 1)
Cantidad de estudiantes	96

Nota. El 93% de estudiantes mujeres, y el 7% hombres. El 63%, del total, realizaron la educación media en liceos científicos-humanistas, y un 34% en establecimientos de formación técnica.

Instrumentos de recolección de datos.

Para la recolección de datos se incluyeron dos instrumentos: 96 biografemas y 3 grupos focales. Los biografemas (Barthes, 1971 citado en Dosse, 2007) son escritos breves o narrativas personales (Riessman, 2002) que aportan detalles como gustos, intereses, otros; capaces de elaborar un relato mayor. El grupo focal es un instrumento colectivo de investigación centrada en una variedad de actitudes, experiencias y creencias de las personas que participan (Martínez, 2007). Lo anterior permitió una triangulación de datos (Denzin, 1991) que convergen en la perspectiva individual (biografemas) del contexto familiar (hogar), y la colectiva (grupos focales) en el contexto académico (Universidad).

Procedimientos de análisis.

Para el análisis de datos se opta por una tradición interpretativa (Trinidad, Carrero y Soriano, 2007), y desde la propuesta de codificación y categorización de Strauss y Corbin (2002). Este enfoque

permite la descodificación de la vida cotidiana (Ruiz & Ispizúa, 1989); en este caso, sobre las prácticas cotidianas de estudio.

La *codificación abierta* permite identificar, conceptualizar y tipificar significados (Flick, 2012; San Martín, 2014) desde la vida cotidiana de los sujetos. La *categorización* permite obtener códigos comunes mediante un proceso inductivo, e identificar sub-categorías relacionadas con estrategias de aprendizaje y aprendizaje autónomo. Esto se realizó utilizando el software para análisis de datos cualitativo ATLAS.ti versión 7.5 (Gibbs, 2009). En tanto, en la *triangulación* entre técnicas (Flick, 2012) se compararon los testimonios narrados presentes en biografemas y grupos focales. Para dar cuenta de la actuación ética en la investigación, se utilizó el consentimiento informado (Christians, 2011). La intención fue comunicar y acordar de manera escrita el rol de los participantes. Se establece el compromiso en mantener privacidad y confidencialidad de la identidad de los participantes. Además, se garantizó la fidelidad y originalidad de la experiencia narrada.

Resultados.

Los resultados surgen a partir del análisis de prácticas cotidianas de estudio, en las cuales se develan estrategias de aprendizaje presentes en el contexto familiar y académico. En general, las prácticas de estudio cotidianas en el contexto familiar muestran condiciones ambientales. En cambio, aquellas prácticas de estudio cotidianas del contexto académico evidencian estrategias individuales y sociales.

Prácticas cotidianas de estudio en el contexto familiar.

Ellas forman parte del espacio cotidiano en el contexto familiar del estudiante donde las tareas académicas tienen continuidad. Así, se muestran condiciones de aprendizaje que los estudiantes experimentan y requieren para el desarrollo de la autonomía. Entonces, las prácticas cotidianas de

estudio son: utilización de música, dificultades y/o requerimientos para el estudio; prestar atención, silencio, ruidos ambientales y organización del tiempo.

i. Cuando todo está en silencio.

La primera condición que emerge es un ambiente sin distractores. Este ambiente debe cumplir con algunas exigencias para ser un lugar adecuado de estudio donde no se puedan percibir ruidos que afecten la concentración, "...en mi casa necesito que no se escuche *boche* [ruido] alguno, ya que me desconcentro rápido, pero es difícil que no haya *boche*, ya que somos 10 personas en casa" (B24, R2)². La situación relatada por el estudiante muestra una condición necesaria para que las prácticas cotidianas de estudio sean efectivas, pero también se muestra la presencia de familias numerosas que finalmente generan ruidos que intervienen en las prácticas cotidianas de estudio. La presencia de ruido durante el día lleva al estudiante estudiar por la noche: "...yo creo que aprendo cuando mi ambiente es tranquilo y en silencio, la mayoría de las veces cuando estudio lo hago en las noches cuando todo está en silencio, así es como me puedo concentrar y tener un estudio satisfactorio" (B74, R2). Las prácticas de estudio requieren de ambientes tranquilos donde prime el silencio.

En el relato de los estudiantes, se sostiene que el silencio en el lugar de estudio es de vital importancia para aprender: "Al principio de comenzar a estudiar me cuesta enfocarme en el tema, pero una vez que comienzo es fluido, eso hasta que escucho ruido. Mi método de estudio y el que necesito es estar en un lugar con silencio absoluto, ya que en el mínimo ruido me desconcentro y hace que me desenfoque del tema tratado" (B5, R1).

ii. Escuchando música.

Incorporar música es una práctica cotidiana que inhibe distractores del entorno y estimula el aprendizaje: "...en este último tiempo me he dado cuenta que logro aprender, estando en silencio

² En la nomenclatura B24: B corresponde a biografema, 24 al número de biografema, R es relato, y 2 el número de relato.

y/o escuchando música con volumen bajo” (B28, R1). Escuchar música incrementa la concentración, sobre todo si se trata de música que no necesita ser interpretada: “...estudio generalmente sola en un ambiente tranquilo, puedo leer y comprender con música, pero en un idioma distinto al español” (B94, R1).

iii. Tener mis tiempos.

La administración del tiempo favorece las prácticas cotidianas de estudio. Los estudiantes valoran ser administradores del tiempo en términos de la cantidad y frecuencia: “...ahora le dedico más tiempo al estudio todos los días, me estoy poniendo un horario fijo para repasar la materia que vi en el día” (B9, R2). Para administrar con éxito el tiempo de estudio se requiere un grado de autonomía que facilita estrategias de interacción con el contenido, “...soy bastante autónoma, así que se me hace fácil tener mis tiempos para formar y decorar mis apuntes a medida que se me sea más fácil y divertido estudiar” (B89, R2).

La cantidad de tiempo dedicado al estudio depende del volumen de materias asignadas, “...el tiempo que dedico es aproximadamente dos horas. Depende de cuantas páginas tenga el texto. Me ha resultado, pero creo que debiese aumentar mi dedicación a leer” (B3, R2).

También se organizan los recursos y el espacio elegido para estudiar. Este espacio debe estar ordenado y con las condiciones adecuadas para el aprendizaje. Esto se evidencia en el siguiente testimonio: “...una vez organizado [luego] reúno todo el material de trabajo esto me sirve para evitar desconcentrarme y evitar ponerme de pie frecuentemente. Me ubico en mi lugar de estudio que es una mesa dentro de mi pieza” (B67, R1).

Tener poco tiempo para estudiar aumenta la presión académica, sin embargo ésta presión resulta efectiva para la organización del tiempo y el aprendizaje: “.... me complica es que tengo muy poco tiempo, siempre es en la noche cuando mi hija duerme, además se vuelve loca con el computador,

así que me sería imposible trabajar un texto digital con ella despierta (...); sin embargo, la presión hace que mi tiempo de estudio sea provechoso y efectivo para mi aprendizaje (B2, R3).

Prácticas cotidianas de estudio en el contexto académico.

En el contexto cotidiano académico, las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes son de naturaleza social e individual. Las *estrategias de naturaleza social* corresponden a: trabajo en equipo, explicar a otros, y situar contenidos en la vida cotidiana.

i. Trabajo en equipo.

Una estrategia de interacción social es el trabajo en equipo, en donde tareas como resumir un texto implica el trabajo con otros. Se genera un análisis compartido para destacar conceptos o ideas y así resumir la información; luego, las estudiantes repiten oralmente el resumen para aprenderlo mecánicamente, lo cual favorecería el aprendizaje: “(...) bueno nosotras con mi compañera, lo hacíamos en conjunto, o sea, entre las dos buscábamos los aspectos más importantes de la materia para la prueba; por ejemplo, íbamos poniendo como encasillando en cuadros y así nos íbamos aprendiendo [materia] y repitiendo, igual era más mecánico, pero (...) igual aprendíamos (GF1, E3)³.”

El trabajo en equipo favorece la interacción e intercambio de ideas u opiniones con el fin de discutir y consensuar las materias. Esto permite a los estudiantes explorar puntos de vista sobre los contenidos abordados en clases y así expresar ideas al resto del grupo, “de la manera que más aprendo es estudiando en grupo (...) porque ahí (...) interactúo con ellos, me dan su idea, y yo les doy las mías, y así es como aprendo de verdad” (GF1, C30).

Estas perspectivas diferentes permiten nutrir las propias conceptualizaciones, y así generar un conocimiento que involucre diferentes interpretaciones: “... generalmente lo hacemos todo juntas,

³ En la nomenclatura, GF corresponde a grupo focal, 1 al número de grupo focal, C es la cita, y 3 el número de la cita.

(...) cuando estudiamos, si bien es cierto cada uno en su casa siempre, hay puntos que lo entendemos diferente, ella tiene una visión o entiende de una manera, y yo tengo otra visión entiendo de otra manera. Entonces, ahí compartimos, o de repente yo estoy errada y mi compañera me dice no si es así, o viceversa, entonces, eso a uno le ayuda bastante (GF1, C32).

Durante el trabajo en equipo aparecen explicaciones complementarias donde se tematizan errores o sugerencias que favorecen un aprendizaje significativo: "... cuando tenemos prueba o antes de la prueba, mis compañeras igual se ponen a estudiar, y si manejo algo les trato de explicar y ellas me dicen: (...) pero si eso es así. Entonces, es como retroalimentarse, pero mutuamente. Al final, esas cosas quedan, porque (...) entonces se trabaja eso, y uno se va acordando de las cosas que le explican (GF1, C33).

Lo anterior da cuenta de explicaciones para otros. Se trata de una instancia donde el aprendizaje es evaluado. También supone la capacidad de ordenar ideas propias para enseñar de manera adecuada.

ii. Situar contenidos en la vida cotidiana.

La relación entre contenidos y su puesta en la práctica cotidiana, representa evidencia de un aprendizaje significativo: "...o por ejemplo, soy capaz de explicarle a mi compañera, y soy, por ejemplo, capaz de relacionar diferentes conceptos, conceptos que lleven a lo mismo, relacionando la materia y también (...) aplicándola en nuestra vida diaria" (GF3, C7).

La aplicabilidad de los conocimientos en la vida cotidiana se muestra, en este caso, mediante la identificación de las etapas evolutivas aprendidas en el aula, pero observadas en el hogar: "...nos explicaban todo el proceso de los bebés hasta que ya son grandes, entonces cuando yo tenía contacto (...) con una sobrina yo decía: la profe dijo que al año iba a caminar (...) así lo voy relacionando" (GF3, C6).

En el relato se constatan diferentes formas de aprender para así enseñar a terceros. Para esto el estudiante recurre a recursos materiales, lo cuales permiten elaborar estrategias de aprendizaje: "...

yo no podía pretender enseñarle a otras personas sin yo saber. Entonces, (...) yo tenía que buscar muchos métodos y muchas formas de aprender, por eso recurrí a escribir. Antes yo no escribía, compré un cuadernito, lápices, y por ejemplo, ahora si tomo mis textos los rayo, al lado hago resúmenes, hago gráficos (GF2, C50).

Las *estrategias de naturaleza individual* corresponde a estrategias que dan cuenta de prácticas cotidianas de estudio individuales como: registrar, organizar contenidos, y relacionar contenidos.

iii. Registrar y organizar contenidos.

Una de las técnicas de aprendizaje de carácter individual es escribir reiteradamente la información. Esto evidencia un aprendizaje memorístico, por cuanto se registra la información de manera literal: "... escribo y muchas veces cuando, por ejemplo, los power point no son tan extensos, escribo lo mismo que está en ellos, pero como una manera también de aprenderlo, y claro, yo creo que eso no da gran conocimiento a largo plazo (GF1, C25).

Otro aspecto importante es la consideración de puntos claves de la lectura, sobre todo si en el proceso de la lectura identifica palabras o conceptos incomprensibles. De este modo, la estudiante busca definiciones de términos para lograr mejores niveles de comprensión: "(...) igual voy tomando como puntos clave de lo que va diciendo la lectura, y si hay palabras que no entiendo, las voy buscando y las voy anotando de acuerdo a cómo la entendí y así me lo voy aprendiendo" (GF1, C8).

Desde la búsqueda de definiciones, toma importancia la contextualización de palabras, ya que se le atribuye un sentido y significado diferente: "...a veces hay gente que utiliza eso para definir o para quedar claro con una idea y buscan como (...) qué significa esta idea de acuerdo al contexto, eso es más difícil" (GF1, C49).

Se declara que durante la lectura, cuando un concepto aparece de forma reiterada en el texto, se le considera como importante de comprender, “(...) igual puede ser un concepto que se vaya repitiendo a lo largo del texto, igual lo considero como importante” (GF1, C12).

Para el análisis y síntesis de la información textual, se utilizan rotuladores de colores para un tema en particular, así cada tema tiene su color en específico, lo cual la beneficia en relación a la capacidad de recordar la información asociada a un color, y se plantea que: “...variar con los colores para subrayar (...) las ideas principales entonces ahí vamos a saber cuáles son las ideas principales de acuerdo al color” (GF1, C26).

Adicionalmente, expresa que el objetivo es que la lectura se vuelva más llamativa para el lector: “Yo igual utilizó harto los colores, entonces así voy cambiando cada tema, así me voy recordando las cosas igual como que lo hago bien llamativo” (GF1, C18).

iv. Relacionar contenidos.

Uno de los recursos para relacionar contenidos es el mapa conceptual. Este recurso permite articular la información desde conceptos generales hacia conceptos específicos: “...el que más utilizamos es el mapa conceptual donde obviamente, como la palabra dice, sacamos conceptos, y los vamos relacionando por medio de pronombres o conectores, desde una idea más general a lo más particular” (GF1, C14). También se utilizan matrices y/o esquemas que permiten relacionar y asociar conceptos claves de diferentes formas, “(...) nos pedían hacer un organizador gráfico, pero no necesariamente un mapa conceptual, y ahí utilizábamos los conceptos claves (...) o hacíamos esquemas; por ejemplo, circulares o de relación, entonces así íbamos asociando conceptos y esas cosas” (GF1, C15).

Para los estudiantes es importante aprender a relacionar los temas, ya que los cursos de cada semestre se pueden vincular. Esto facilita la complementariedad de la información: “Yo creo que es

importante aprender a relacionar (...); por ejemplo, en el primer semestre, todos los cursos tenían lecturas y en algunos se repetían los mismos textos, entonces era muy fácil relacionar” (GF1, C22).

Discusión.

El análisis sobre las prácticas cotidianas de estudio en contextos familiares y académicos permite observar sedimentos de aprendizaje autónomo. Se observa el uso de prácticas y estrategias de aprendizaje que dejan ver el desarrollo de la autonomía en los estudiantes.

Condiciones sociales y aprendizaje autónomo.

Las complejidades para desarrollar el aprendizaje autónomo se relacionan, principalmente, con el contexto familiar. Se trata de un contexto caracterizado por ambientes con distractores como el ruido y formas de relaciones que afectan la concentración para el estudio. Frente a estas situaciones, la utilización de estrategias volitivas podría favorecer la concentración y el tiempo de estudio (Corno, 2001; Khul, 1984); por ejemplo, los estudiantes buscan alternativas de cómo estudiar de noche. Sin duda, los estudiantes aprenden a gestionar y utilizar estrategias de regulación de recursos como la organización del tiempo y ambientes de estudio, entre otras. Aún cuando el contexto familiar debe propiciar ambientes de estudio libre de distractores visuales o auditivos (Pintrich, García & Mckeachie, 1991), en general, la realidad sociocultural de los estudiantes no lo permite; por ejemplo, la pobreza multidimensional⁴ (Encuesta CASEN, 2015) limita los recursos para el aprendizaje.

La dedicación de tiempo para actividades académicas fuera del espacio universitario da muestras incipientes del desarrollo de habilidades de autorregulación para la planificación. Esto se asocia al aprendizaje autónomo en tanto capacidad para la gestión del tiempo (García, Pérez, Talaya y

⁴La Pobreza Multidimensional ha sido entendida por el PNUD (y localmente por la encuesta CASEN) como un concepto más allá de la falta de ingresos para la satisfacción de necesidades, sino más bien como personas que sufren carencias en las siguientes dimensiones: educación, salud, trabajo, seguridad social, vivienda y nivel de vida en general.

Martínez, 2008). Pese a esto, hay dos dimensiones que provocan tiempos limitados de estudio. La primera es la dedicación del tiempo al trabajo remunerado; actividad necesaria para cubrir gastos diversos. La segunda es el rol materno, que tensiona el rol de estudiante. Así, el desarrollo del aprendizaje autónomo se complejiza debido a las limitaciones de tiempo.

Dimensión individual y aprendizaje autónomo.

El uso de la música aparece como otra condición para estudiar y desarrollar el aprendizaje autónomo. La música es una estrategia de tipo volitiva (Husman, McCann y Crowson, 2000; McCann y García, 1999) que permite o produce el efecto de aislamiento frente a distractores que se encuentran en el contexto familiar de los estudiantes.

Para desarrollar la competencia de aprendizaje autónomo, los estudiantes emplean recursos de tipo cognitivo que les permiten acceder a la información presentada en clases. Las estrategias utilizan recursos cognitivos para ejercer el control que va más allá de la ejecución de la técnica y que requieren de cierto grado de reflexión consciente. El estudiante sabe cuándo, cómo y por qué utiliza esas técnicas (Pozo, 2008, Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Dimensión colectiva y aprendizaje autónomo.

En relación a las estrategias utilizadas por los estudiantes en el contexto de espacio académico, las estrategias interactivas permiten visualizar autonomía para el aprendizaje; por ejemplo, el trabajo en equipo permite que los estudiantes se integren, colaboren y cooperen de forma activa y eficaz con otros para la consecución de objetivos comunes (Ibarra y Rodríguez, 2011).

La dimensión colectiva del aprendizaje autónomo representa una necesidad práctica para intercambiar ideas y confirmar acciones individuales. Esto permite colaborar en la construcción de aprendizajes y lograr consensos; por lo tanto, el diálogo, la auto-organización y metas compartidas emergen espontáneamente (Torrego y Negro, 2012).

Aprendizaje autónomo en contextos de simulación.

Los contextos de simulación proyectan al estudiante en una realidad posible mediante la explicación de lo aprendido. Se trata de un aprendizaje situado que da cuenta de la participación activa y consciente. En este proceso se clarifican contenidos a partir de definiciones, ejemplificaciones y reiteraciones (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

El aprendizaje autónomo no se vincula con un enfoque de tipo memorístico de corto plazo, sino que la autonomía impacta y modifica las vidas. Biggs (2006) sostiene que los significados no deben ser impuestos sino que deben ser construidos desde los estudiantes.

CONCLUSIONES.

Las condiciones sociales que viven los estudiantes dan cuenta de las tensiones entre prácticas de estudio y aprendizaje autónomo. En consecuencia, el desafío de los estudiantes es aprender a gestionar estrategias y recursos relacionados a la autorregulación y gestión del tiempo, principalmente en contextos familiares.

El aprendizaje autónomo implica una dimensión individual que se fundamenta en el uso de recursos cognitivos; es decir, el estudiante conscientemente ejerce el control sobre sus acciones, emociones, pensamientos y motivación; mientras aborda individualmente las actividades curriculares, se transforma en un sujeto reflexivo. En este proceso, el estudiante está constantemente tomando decisiones sobre sus prácticas cotidianas de estudio.

El aprendizaje autónomo se proyecta desde una dimensión individual hacia una colectiva. Esto significa que en las prácticas cotidianas de estudio participan otros; entonces, los estudiantes emplean el trabajo en equipo planificando estrategias para la gestión de recursos; así el aprendizaje autónomo acontece en la colaboración mutua, que entre otras prácticas, requiere *enseñar a otros*. El objetivo es lograr la comprensión más allá de la interpretación individual; por lo cual, los

estudiantes buscan que *otros* comprendan las materias, para de este modo validar el conocimiento individual en un contexto académico.

Es necesario potenciar el trabajo en equipo, la co-participación; es decir, ofrecer espacios de interacción en las aulas. La finalidad es fortalecer las prácticas cotidianas de estudio en el contexto familiar. La aproximación biográfica permite dar cuenta de la cotidianidad de los estudiantes, así mismo de las subjetividades presentes en la toma de decisiones; además, el ámbito biográfico permite al docente comprender el estado del aprendizaje autónomo y las complejidades y diversidad presentes en los contextos familiares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aebli, H. (2001). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo (5 ed). Madrid: Narcea.
2. Alonso-Tapia, J., Huertas, J., & Ruiz, M. (2010). On the nature of motivational orientations: Implications of assessed goals and gender differences for motivational goal theory. *The Spanish journal of psychology*, 13(1), 232-243. doi:10.1017/S1138741600003814
3. Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Suifi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final, proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto.
4. Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
5. Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 41-62.
6. Bonilla, M. (2012). Mediación de otros en el proceso de aprendizaje autónomo de los estudiantes. *Hallazgos*, 9(18), 207-215.

7. Bowden, J. y Marton, F. (2012). La Universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la Calidad y la Competencia. Madrid: Narcea.
8. Bozu, Z. & Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. Revista de Universidad y sociedad del conocimiento, 6(1), 1-10.
9. Brunner, J. y Miranda, D. (2016). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016(1 ed). Santiago de Chile: Ril.
10. CASEN (2015). Principales resultados sobre pobreza e ingresos regionales, Encuesta CASEN 2015. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/noticias/principales-resultados-sobre-pobreza-e-ingresos-regionales-encuesta-casen-2015>
11. Cano, E. y Fernández, M. (2016). Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES. Barcelona: Octaedro.
12. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Santiago de Chile: CINDA.
13. Cerezo, R., Núñez, J., Fernández, E., Suárez, N. y Tuero, E. (2011). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 50(1), 1-30.
14. Christians, C. (2011). La ética y la política en la investigación cualitativa. En Norman Denzin, y Yvonna Lincoln, El campo de la investigación cualitativa, (pp. 283-331). Barcelona: Gedisea.
15. Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En Zimmerman & Schunk (Eds.). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2 ed., pp. 191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

16. Daura, F. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y Educadores*, 16(1), 109-125.
17. De Miguel, J. (1996). *Auto/biografías* (1 ed). España: Cuadernos metodológicos.
18. Denzin, N. (1991). *Interpretive Interactionism* (1 ed). California: Sage.
19. Díaz, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En Gabriela Carrillo (Ed.) *I Encuentro Universitario. El Curriculum por competencias en la Educación Superior*.
20. Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2 ed.) México: McGraw Hill.
21. Díaz, A., Pérez, M., González-Pienda, J. y Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39(157), 87-104.
22. Dirección General de Docencia DGD, (2007). *Modelo Educativo UC Temuco: Principios y Lineamientos*. Ediciones Universidad Católica de Temuco. ISBN 978-956-7019-32-8.
23. Dosse, F. (2007). *El arte de la biografía: entre historia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana.
24. Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875. doi:10.6018/analesps.29.3.139341
25. Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (2 ed). Madrid: Ediciones Morata.
26. García, R., Pérez, F., Talaya, I. y Martínez, E. (2008). Análisis de la gestión del tiempo académico de los estudiantes de nuevo ingreso en la titulación de psicología: capacidad predictiva y análisis comparativo entre dos instrumentos de evaluación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 245-252.

27. Gargallo, B. y Ferreas, A. (2001). Estrategias de aprendizaje: un programa de intervención para ESO y EPA (1 ed). Madrid: Ministerio de Educación.
28. Gibbs, G. (2009). *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage.
29. González, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: Una tarea difícil. *Revista iber Psicología*, 6, 1-2.
30. Guevara, J., Killian, M. y Cortés, Á. (2016). Estudio autónomo y estrategias metacognitivas: sus implicaciones para mejorar el aprendizaje del idioma inglés en educación básica. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la UACJS*, 7(1), 63-75. doi:10.1804/rpcc-uacjs.v7i1.129
31. Herrera-Torres, L y Lorenzo-Quiles, O. (2010). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.
32. Husman, J., McCann, F. & Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: Embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 1(33), 777-799.
33. Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 73-85.
34. Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2016). Evaluación de competencias en la educación superior. El momento de la tecnología y la alfabetización evaluadora. En Cano, E. y Fernández, M. (Eds). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. (pp. 17- 32). Barcelona: Octaedro.

35. Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación* XX1, 15(2), 249-270. doi:10.5944/educxx1.15.2.141
36. Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. En B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (pp. 99-171). New York: Academic Press.
37. Márquez, C., Fasce, E., Pérez, C., Ortega, J., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O. & Ibáñez, P. (2014). Aprendizaje autodirigido y su relación con estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de medicina. *Revista médica de Chile*, 142(11), 1422-1430. doi:10.4067/S0034-98872014001100009
38. Martínez, R. (2007). *Investigación en la práctica educativa*. Madrid: CIDE-MEC.
39. McCann, E. J. & García, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11 (3), 259-279.
40. Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en la escuela* (7 ed). Graó: Barcelona.
41. Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía*. España: Síntesis.
42. Noa, L. (2015). El aprendizaje autorregulado. *Alternativas*, 16(2), 14-19.
43. Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 139-146.
44. Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 187-197. doi:10.4067/S0718-07052008000100011

45. Panadero, E. y Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
46. Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German journal of educational psychology*, 7(3), 99-107.
47. Pintrich, P., García, T. & Mckeachie, W. (1991). *A manual for the use the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (1 ed). Michigan: University of Michigan.
48. Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje* (2 ed). Madrid: Alianza.
49. Pozo, J. y Monereo, C. (2001). El aprendizaje estratégico. *Docencia universitaria*, 2(2), 105-109.
50. Pujadas, J. (1992) *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. España: Cuadernos metodológicos.
51. Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social*, (9), 127- 158. doi:10.5209/rev_RASO.2000.v9.10813
52. Riessman, C.K. (2002) "Doing justice: Positioning the interpreter in narrative work", in W. Patterson (ed), *Strategic Narrative: New Perspectives on the Power of Personal and Cultural Storytelling*, Lanham MA and Oxford UK, Lexington Books, 2002, 195-216.
53. Rosário, P. Fuentes, S., Beuchat, M. y Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49. doi:10.6018/rie.34.1.229421
54. Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.

55. Rué, J. (2009). El aprendizaje autónomo en educación superior. Madrid: Narcea.
56. Ruiz, J. I., & Ispizúa, M. A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa. España: Universidad de Deusto.
57. San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16 (1), 104-122.
58. Sierra, C. (2012). Educación virtual, aprendizaje autónomo y construcción de conocimiento Bogotá: Politécnico Grancolombiano.
59. Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
60. Thomas, C. Znaniecki, F. (1927). The polish Peasant in Europe and America, Boston: Ghoram Press.
61. Torrano, F. y González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 2(1), 1-34.
62. Torre, J. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
63. Torrego, J. y Negro, A. (2012). Aprendizaje cooperativo en las aulas. Madrid: Alianza.
64. Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2007). La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
65. Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. Educar, 40, 15-48.
66. Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. Educatio siglo XXI, 24, 57-76.

67. Yániz, C. (2008) Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. Red U. Revista de docencia universitaria. Número monográfico 1, 1-13.
68. Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American educational research journal, 45(1), 166-183. doi:10.3102/0002831207312909
69. Zimmerman, B., & Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), The educational psychology series. Handbook of metacognition in education (pp. 299-315). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Angélica Torres Vásquez.** Máster en Infancia y Aprendizaje. Docente de la Facultad Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: atorvas@uct.cl
2. **Daniel San Martín Cantero.** Máster en Ciencias Sociales Aplicadas y Doctor en Ciencias Sociales. Director del Centro de Investigación Escolar y Desarrollo-CIED, de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: dsanmartin@uct.cl

RECIBIDO: 4 de mayo del 2018.

APROBADO: 29 de mayo del 2018.