

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

**Diseño y elaboración de un Curso de Hábitos de Estudio y Manejo de Estrés
para los estudiantes de la USFQ**

Angie Micaela Vinueza Yepez

Psicología

Trabajo de fin de carrera presentado como requisito para la obtención del título de
Licenciatura en Psicología

Quito, 23 de julio de 2020

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

**HOJA DE CALIFICACIÓN
DE TRABAJO DE FIN DE CARRERA**

**Diseño y elaboración de un Curso de Hábitos de Estudio y Manejo de
Estrés para los estudiantes de la USFQ**

Angie Micaela Vinueza Yopez

Cristina Crespo, Dra.

Quito, 23 de julio de 2020

DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Nombres y apellidos: Angie Micaela Vinueza Yepez

Código: 00136768

Cédula de identidad: 1717609976

Lugar y fecha: Quito, 23 de julio de 2020

ACLARACIÓN PARA PUBLICACIÓN

Nota: El presente trabajo, en su totalidad o cualquiera de sus partes, no debe ser considerado como una publicación, incluso a pesar de estar disponible sin restricciones a través de un repositorio institucional. Esta declaración se alinea con las prácticas y recomendaciones presentadas por el Committee on Publication Ethics COPE descritas por Barbour et al. (2017) Discussion document on best practice for issues around theses publishing, disponible en <http://bit.ly/COPETHeses>.

UNPUBLISHED DOCUMENT

Note: The following capstone project is available through Universidad San Francisco de Quito USFQ institutional repository. Nonetheless, this project – in whole or in part – should not be considered a publication. This statement follows the recommendations presented by the Committee on Publication Ethics COPE described by Barbour et al. (2017) Discussion document on best practice for issues around theses publishing available on <http://bit.ly/COPETHeses>.

RESUMEN

El siguiente trabajo presenta una solución al reto presentado por el Decanato de Estudiantes sobre la necesidad de contar con un curso de Hábitos de Estudio y Manejo de Estrés para los estudiantes de la Universidad San Francisco de Quito. La creación de este curso se basó en una de las propuestas planteadas en la tesis titulada “Propuesta de fortalecimiento de estrategias de hábitos de estudio y manejo de estrés de los estudiantes de la USFQ” escrita por Feijóo, Aguinaga, Goyes, Pulupa y Salazar (2020). Este curso fue creado con el fin de que los estudiantes participen, se beneficien de él y desarrollen capacidades para mejorar su rendimiento académico en la universidad.

El curso de Hábitos de Estudio y Manejo de Estrés fue diseñado considerando desafíos como la inclusión, motivación y autorregulación en estudiantes universitarios. Se ha usado la plataforma de D2L para la implementación del curso.

Palabras clave: hábitos de estudio, manejo de estrés, rendimiento académico, autorregulación

El siguiente trabajo fue realizado en colaboración con los siguientes estudiantes de psicología: María Doménica Capelo, Michelle Silvers, Michelle Ramírez.

ABSTRACT

The following work presents a solution to the challenge presented by the Dean of Students for the creation of a course on Study Habits and Stress Management for Universidad San Francisco de Quito. The creation of this course was based on one of the proposals stated within the thesis “Propuesta de fortalecimiento de estrategias de hábitos de estudio y manejo de estrés de los estudiantes de la USFQ” written by Feijóo, Aguinaga, Goyes, Pulupa y Salazar (2020). This course was created in order for students to participate, benefit from it and develop skills to enhance their academic performance during college.

The Study Habits and Stress Management course was designed considering the challenges of inclusion, motivation, and self-regulation in college students. This course was developed using the university’s D2L platform.

Key words: Study habits, stress management, academic performance, self regulation

This work was developed in collaboration with the following psychology students: María Doménica Capelo, Michelle Silvers, Michelle Ramírez.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1: REVISIÓN DE LA LITERATURA	10
DISEÑO INSTRUCCIONAL.....	10
MOOC: MASSIVE ONLINE OPEN COURSES.....	12
BLENDED LEARNING/APRENDIZAJE HÍBRIDO.....	16
EL MODELO DE LAS 5 E.....	20
HÁBITOS DE ESTUDIO	25
TÉCNICAS DE ESTUDIO.....	26
<i>Toma de Notas.</i>	27
<i>Manejo del Tiempo y autorregulación.</i>	29
<i>Uso de Mapas Conceptuales.</i>	32
ESTRÉS ACADÉMICO.....	34
ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR EL ESTRÉS.....	36
TIPOS DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS ACADÉMICO	37
<i>Afrontamiento basado en problemas.</i>	37
<i>Afrontamiento basado en emociones.</i>	40
CAPÍTULO 2: DINÁMICA DE LA ORGANIZACIÓN.....	43
MISIÓN DEL DECANATO DE ESTUDIANTES.....	43
VISIÓN DEL DECANATO DE ESTUDIANTES.....	43
ESTRUCTURA Y SERVICIOS DEL DECANATO ESTUDIANTIL	44
CONSEJERÍA ACADÉMICA Y PSICOLÓGICA	44
DIVERSIDAD ÉTNICA Y UNIDIVERSIDAD	45
CAPÍTULO 3: DESAFÍO	46
EL DESAFÍO.....	46
<i>Visión de los estudiantes.</i>	46
<i>Desafío 1: Generación de motivación para que los estudiantes se inscriban en el curso y desarrollen las habilidades de hábitos de estudio y manejo de estrés.</i>	48
<i>Desafío 2: Promover la inclusión en el curso de hábitos de estudio y manejo de estrés</i>	48
<i>Desafío 3: Promover la autorregulación en el curso de hábitos de estudio y manejo de estrés</i>	50
CAPÍTULO 4: PROPUESTA.....	51
LA PROPUESTA	51
<i>Primera propuesta: Generación de motivación para que los estudiantes se inscriban y desarrollen las habilidades de hábitos de estudio y manejo de estrés.</i>	51
<i>Segunda propuesta: Promover la inclusión en el curso de hábitos de estudio y manejo de estrés.</i>	56
<i>Tercera propuesta: Promover la autorregulación en el curso de hábitos de estudio y manejo de estrés.</i>	57
<i>Estructura y detalle de actividades a realizar en el curso de hábitos de estudio y manejo de estrés.</i>	58
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	62

REFERENCIAS.....	66
REFLEXIÓN PERSONAL.....	87

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Guión del contenido para la introducción al curso de hábitos de estudio y manejo de estrés</i>	59
Tabla 2. <i>Guión del contenido para el primer módulo del curso de hábitos de estudio y manejo de estrés</i>	59
Tabla 3. <i>Guión del contenido para el segundo módulo del curso de hábitos de estudio y manejo de estrés</i>	60
Tabla 4. <i>Guión del contenido para el tercer módulo del curso de hábitos de estudio y manejo de estrés.</i>	60
Tabla 5. <i>Guión del contenido para el cuarto módulo del curso de hábitos de estudio y manejo de estrés</i>	60
Tabla 6. <i>Guión del contenido para el cierre del curso de hábitos de estudio y manejo de estrés</i>	61

CAPÍTULO 1: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Diseño instruccional

El diseño instruccional es una parte fundamental para el desarrollo, ejecución y éxito de los cursos en línea (López & Chacón, 2020). Tanto López & Chacón (2020) como María Dolores Idrovo (comunicación personal, 3 de junio de 2020) definen al diseño instruccional como un sistema de organización y planificación sistemática de los diferentes procesos que conllevan al desarrollo de un curso en línea, como son los cursos masivos abiertos en línea (MOOC por sus siglas en inglés). Dentro de este sistema, se hace la planificación y desarrollo de los objetivos, instrucciones, actividades y estrategias que se llevarán a cabo en dicho curso (López & Chacón, 2020).

Una parte fundamental de la educación en línea, que se entiende como aquel proceso de aprendizaje donde los alumnos aprenden por medio de un mundo digital, viene justamente a ser este proceso del diseño instruccional (García, et al., 2015). El éxito de los sistemas de educación en línea, como son los cursos masivos, depende de la estructura de los mismos (Zapata-Ros, 2015). Como Zapata-Ros (2015) menciona, el diseño instruccional debe garantizar y permitir que los estudiantes puedan seguir un orden, tener una secuencia adecuada que les vaya guiando en los contenidos y actividades del curso, para que de esta manera puedan adquirir todos los conocimientos necesarios. No solo el diseño instruccional debe buscar la organización y que los objetivos se cumplan, sino también debe buscar resolver los problemas que se pueden presentar en la realidad. Esto se da por medio de la integración, del orden, contenido y práctica (López & Chacón, 2020; Van Gardner, et al., 2020).

María Dolores Idrovo (Comunicación personal, 3 de junio de 2020), experta en el área de diseño instruccional de la Universidad San Francisco de Quito, comenta que existen

diversos modelos para la realización del diseño instruccional, en donde podemos encontrar: ADDIE, Instruccional Systems Design Model, KEMP Model o Dick & Carey Models. De acuerdo a la opinión de María Dolores Idrovo (comunicación personal, 3 de junio de 2020) el modelo ADDIE es el más utilizado actualmente por su clara estructura y efectividad; esta opinión es compartida por otros expertos en la temática (Croxtton & Chow, 2017).

En el estudio realizado por Croxtton & Chow (2017) se describe al modelo ADDIE como una de las herramientas más efectivas para la enseñanza en línea de instituciones de educación superior. Dicha investigación determino que este modelo ayuda a los estudiantes en la identificación de metas y recursos, ayuda al desarrollo de un sistema de educación en línea que esté centrado en el usuario y genera así un mejor sentido de autorregulación (Croxtton & Chow, 2017). Asimismo, el enfoque centrado en el alumno de ADDIE, permite que los MOOC sean cursos más aplicables, aceptados y relevantes para sus usuarios (Trust & Pektas, 2018).

ADDIE es un modelo cíclico que consta de cinco fases: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (Nichols & Greer, 2016). En la fase de análisis el factor más importante es entender quién es la audiencia, cuáles son sus características, qué es lo que necesitan, cuáles son sus limitaciones, qué actividades son las que le interesa, qué recursos funcionan mejor, y cuánto tiempo tienen (Idrovo, M.D., comunicación personal, 3 de junio de 2020; Hund, 2016). De igual manera, en la fase de análisis se debe comenzar a establecer cuáles son las metas y los objetivos tanto de los alumnos como de los autores (Budoya, et al., 2019).

En la segunda fase, el diseño, los autores del curso deben tener total claridad de los objetivos del mismo, cómo van a cumplirse estos objetivos, cómo van a verse las actividades y cómo va a entregarse la información a los estudiantes (Hund, 2016). Adicionalmente, Idrovo (M.D., comunicación personal, 3 de junio de 2020) comenta que durante la fase de

diseño se debe analizar de qué manera se visualizará la plataforma (es decir su diseño gráfico), considerar qué estrategia de enseñanza es la que se va a utilizar y se realizan prototipos.

En la tercera fase, la fase de desarrollo, que es probablemente la que más tiempo toma, se integra todo el análisis de la audiencia, la investigación del contenido y el diseño gráfico en la plataforma donde se dictará el curso (Woods, 2019). Por su parte, como su nombre lo dice, en la fase de implementación se comienza a aplicar el curso, los autores deben hacer pruebas para ver si el diseño de dicho curso está garantizando el aprendizaje (Ghani, et al., 2018).

Por último, en la fase de evaluación los autores deben asegurarse que los objetivos del curso se han cumplido, se evalúa el impacto del curso tanto de manera formativa como sumativa (Nichols & Greer, 2016). Tal y como Trust & Pektas (2018) comentan, esta fase debe estar presente durante todas las anteriores, constantemente se debe monitorear el trabajo y asegurarse que todo el material entregado va acorde a los objetivos y audiencia establecida.

A pesar de que el modelo ADDIE se ha mostrado efectivo para cursos en línea en universidades (Croxtton & Chow, 2017) una de las mayores críticas que ha recibido dicho modelo es que puede llegar a ser muy amplio, muchas veces puede no delimitar los principios de su desarrollo y aplicación, causando así que se use de manera errónea en diferentes áreas del aprendizaje (López & Chacón, 2020).

MOOC: Massive Online Open Courses

Un MOOC es un curso en línea disponible de manera masiva, proporcionado en diferentes plataformas y generado por varias universidades (García-Peñalvo, et al., 2017). Un MOOC también puede abordar diferentes temáticas y es dirigido hacia personas de diversos antecedentes, edades y conocimientos académicos (Wong, et al., 2019). El objetivo principal

de un MOOC es permitir que los individuos que se inscriban obtengan conocimiento a través del material provisto por este medio (García-Peñalvo, et al., 2017).

Entre las características más relevantes, se encuentra que este tipo de curso permite que el alumno sea quien establezca el ritmo de aprendizaje. Es decir, existe una flexibilidad que permite al alumno decidir cuándo revisar el material y avanzar con las tareas pendientes (Duart, et al., 2017). Es común que dentro de un MOOC no haya retroalimentación profunda por parte de los tutores, ya que estos mismos no participan activamente dentro del taller. Esto genera una mayor responsabilidad en el estudiante durante su proceso de aprendizaje (Jung, et al., 2019). La literatura ha demostrado que para garantizar la permanencia de los usuarios el MOOC debe tener una duración máxima de cinco semanas (Idrovo comunicación personal, 3 de junio de 2020; Salmon, et al., 2017). De igual manera, Idrovo (comunicación personal, 3 de junio de 2020) comenta que los MOOC deberían estar divididos por módulos semanales, los cuales no requieran más de cuatro horas semanales por parte de los estudiantes. Otra característica importante es que los materiales que se usan dentro un MOOC son, por lo general, videos informativos cortos (de aproximadamente cinco minutos), que se ven complementados con diversas actividades como foros, ejercicios de comprensión, pruebas sobre el contenido y evaluaciones a pares (Barrio, et al., 2017; Jung, et al., 2019; M.D. Idrovo, comunicación personal, 3 de junio, 2020).

Otra característica es que el curso debe poseer un contenido relevante para el aprendizaje y tener un diseño simple que promueva la motivación del estudiante; también es importante que el contenido sea atractivo (Jung, et al., 2019; Salmon, et al., 2017) e incite al estudiante a sentirse más interesado en el mismo. Por su lado, Wang y Zhu (2019), sugieren que la mejor forma de atraer personas a inscribirse en un MOOC es mediante una descripción detallada de lo que se revisará en el curso.

No obstante, el éxito de un MOOC no depende únicamente de la forma en la que este esté estructurado, sino que también va a depender tanto de las habilidades previas del alumno y del tipo de motivación que posea. Glass, et al. (2016) afirman que los estudiantes que más se benefician de un curso en línea, poseen una buena capacidad de autorregulación.

La autorregulación, según Wong, et al. (2019), se ve conformada por varios factores del aprendizaje como la motivación, la cognición, la metacognición y aspectos afectivos. Mientras que Glass, et al. (2016), comentan que los estudiantes con una buena autorregulación toman notas más activamente, planean y definen metas a largo y corto plazo con seguridad y aplomo. Además, entre otras habilidades de autorregulación reportadas, están el manejo del tiempo, organización, facilidad para manejar plataformas en línea, la habilidad de repasar los contenidos, el pedir ayuda, etc. (Glass, et al., 2016; Wong, et al., 2018). Asimismo, se ha encontrado una relación positiva entre las capacidades autorreguladoras de un individuo y el éxito académico (Littlejohn, et al., 2016). En otras palabras, la capacidad personal de autorregularse es esencial en un MOOC para una participación activa, para la culminación del curso y el aprendizaje del material. Los alumnos que cuentan con estas capacidades son reconocidos como los aprendices más efectivos, ya que asumen sus responsabilidades con respecto a su aprendizaje, sus metas y avances (Wong, et al., 2018).

Como se señaló previamente, el tipo de motivación que el estudiante tenga es igualmente importante para un buen desarrollo y desempeño dentro del curso en línea. Luik et al. (2017), afirman que las personas que poseen una motivación intrínseca suelen involucrarse y participar más en los MOOCs. Sin embargo, motivar de manera extrínseca al estudiante – dentro del curso – mediante uso de insignias o premios virtuales, puede incrementar la inscripción y la posterior participación dentro del curso (Luik, et al., 2017).

Si se da apoyo para la autorregulación, mediante el uso de una plataforma sencilla de navegar, un adecuado tiempo de duración de las tareas, la existencia de retroalimentación a

los alumnos y la generación de grupos de estudio, se puede crear una mejor comprensión del contenido y más participación dentro del taller (Jung, et al., 2019). También, el uso de incitadores para un mayor involucramiento es una buena estrategia. Los autores se refieren como incitadores al uso de preguntas o instrucciones a lo largo del curso para que el alumno se cerciore de que está comprendiendo el contenido. Estas pueden ser indicaciones para que el alumno lea detenidamente lo que la tarea le pide realizar y que se asegure de comprender con claridad los objetivos (Wong, et al., 2018).

Hoy en día existen diversas plataformas de educación masiva, tales como The Connectivist, Coursera, EDx entre otras (O'Brien, et al., 2017). Coursera es una de las plataformas más usadas a nivel mundial; fue creada en el 2012 por profesores de la Universidad de Standford. Esta plataforma se ha enfocado en brindar diferentes cursos por medio de alianzas con varias universidades a nivel mundial, como por ejemplo con la Universidad Autónoma de Barcelona, Harvard University, Princeton University, etc. (Coursera, s.f.).

En un estudio realizado por O'Brien et al. (2017) se determinaron diferentes factores que han ayudado a que Coursera sea una plataforma de MOOCs tan efectiva. Uno de los factores es la visión centrada en el alumno que esta tiene. Dicha visión es conseguida por medio de una estructura simple, centralizada, directa y por la inclusión de un cronograma de actividades, contenido en forma de videos y evaluaciones automatizadas (O'Brien, et al., 2017). Como parte de su diseño, y siguiendo las recomendaciones antes presentadas, Coursera ha empleado una estructura en donde cada actividad indica el tiempo que tomará su realización, se puede tomar notas dentro de la misma plataforma y en el caso de tener una pregunta se puede generar foros con otros alumnos o profesores (Coursera, s.f.).

Un segundo factor que permite que los estudiantes se motiven a tomar estos cursos, a parte de su diseño instruccional, es el sistema motivacional que utiliza. No solo están

aprendiendo, sino que lo hacen de una manera gratuita y para aumentar esta motivación extrínseca, Coursera por un costo adicional da al estudiante una certificación junto con la universidad que brindó el contenido (Coursera, s.f.). Por último, Coursera busca un aprendizaje activo donde los estudiantes aprenden por medio de la conexión entre conocimientos, a través de la participación en foros y conectando información que ven en los videos con lo que leen. Además, el diseño del curso permite recibir retroalimentación por parte de sus pares (O'Brien, et al., 2017; Coursera, s.f.).

De esta manera, siguiendo los parámetros de un diseño instruccional y las recomendaciones antes vistas, Coursera ha logrado ser un MOOC efectivo, una plataforma en donde millones de personas se conectan a aprender (Coursera, s.f.).

Blended Learning/Aprendizaje Híbrido

El aprendizaje híbrido (Blended Learning, BL por sus siglas en inglés), se trata de un tipo de educación que se caracteriza, principalmente, por la integración de enseñanza cara-a-cara con la educación en línea (Dziuban, et al., 2018). Es decir, los alumnos reciben clases en línea, pero también poseen un espacio donde interactúan con sus tutores y compañeros del curso. Adicionalmente, su utilidad recae en que el alumno se ve beneficiado por tener clases tanto en línea como tutorías más individualizadas con el profesor.

BL logra manejar modalidades en línea y cara-a-cara, por medio de la utilización de un entorno sincrónico y asincrónico. La enseñanza sincrónica se da cuando el estudiante posee la oportunidad de tener clases de manera simultánea con el tutor, sea presencial o en línea (Pineda, 2017). Por ejemplo, se da por medio de sesiones educativas donde el tutor se reúne con los alumnos para un espacio de preguntas y respuestas (Huang, et al., 2015). Al contrario, la enseñanza asincrónica se encuentra cuando los estudiantes aprenden únicamente en línea, obteniendo la libertad de elegir cuándo, cómo y dónde estudiar (Huang, et al., 2015).

Una de las principales ventajas de este tipo de metodología es que puede otorgar flexibilidad al usuario, al tener actividades en línea que le permitan decidir cuándo quiere realizarlas, qué tan rápido avanza y no necesariamente obligan al alumno a tomarlas en un espacio presencial y sincrónico. Además, el alumno se ve beneficiado ya que puede elegir entre aprendizaje individual en línea o apoyo por parte del tutor (Boelens, et al., 2017).

Otro beneficio importante del aprendizaje híbrido es que no limita demasiado las interacciones entre instructor y alumnos (como lo hacen los cursos puramente en línea, como los MOOCs), sino que promueven la interacción al tener un espacio sincrónico para sus estudiantes (Kintu et al., 2017). Lo que este espacio permite es que la comunicación entre alumnos y tutor sea más activa y puedan recibir apoyo durante la realización del curso (Boelens, et al., 2018). Asimismo, Kintu, et al. (2017) afirman que una interacción más activa entre tutor y alumnos favorece la estadía del alumno a lo largo del curso. No obstante, cabe recalcar que Keržič, et al., (2019) aconsejan que, para una buena aplicación de un BL, el contenido en línea del curso debe ser de aproximadamente 33-50% y que el resto sea cara-a-cara.

Otro factor importante es que gracias a las sesiones con los tutores, se reduce la distancia psicológica que se crea cuando no hay interacción cara-a-cara con el tutor o el resto del curso (Kintu, et al., 2017). Esta distancia psicológica se ve ocasionada por la falta de un ambiente de aprendizaje afectivo (Boelens, et al., 2017). Es decir, falta de contacto visual, gestos, expresiones no verbales, humor, o elogios por parte del profesor (Kintu, et al., 2017; Yulia, 2017). Sin embargo, la metodología híbrida permite que el estudiante tenga un ambiente de aprendizaje más afectivo al brindar oportunidades cara-a-cara (Boelens, et al., 2017).

Existen ciertas dificultades en BL que se deben tomar en cuenta. Primero, un curso BL debe incluir diferentes y complejas estrategias pedagógicas para asegurar que la

educación tanto en línea como cara-a-cara con el tutor sea efectiva (Boelens, et al., 2017).

Dichas estrategias pueden ser aplicadas por medio de videos, foros, entre otros, pero siempre teniendo un monitoreo que puede tomar mucho tiempo para los tutores (Keržič, et al., 2019).

Por su parte, los tutores no solo monitorean el aprendizaje, sino que también deben cumplir con ciertas características que garantizan la permanencia en el curso y la motivación por parte de los estudiantes (Jonker, et al., 2018). Por ejemplo, el aspecto físico del tutor, la diversidad de material (Keržič, et al., 2019), su motivación intrínseca (Lai, et al., 2018) y su capacidad de auto evaluación pedagógica, y de cambio pedagógico (Bruggeman, et al., 2019), son factores que los estudiantes toman en cuenta. De igual manera, diferentes investigadores (Akçayr & Akçayr, 2018; Leo & Puzio, 2016; Pilgrim, et al., 2017) encontraron cuatro retos que presentan los profesores al momento de formar el contenido en línea.

El primero, la carencia de competencias fundamentales, como la falta de habilidad para enseñar a los estudiantes cómo usar el material previsto y regular su propia educación (Akçayr & Akçayr, 2018). El segundo, está relacionado con el desafío que los videos en línea representan, como por ejemplo la dificultad de realizar videos de buena calidad con contenido suficiente sin tomarse demasiado tiempo (Maycock, et al., 2018). La dificultad de realizar operaciones tecnológicas (Brown, 2016), es decir perder el tiempo en clase para resolver problemas técnicos como no saber qué pasa con el audio o la cámara es el tercer reto encontrado. Por último, el conflicto de creer en sí mismo y sus habilidades como docente. Al aplicar la metodología BL este último aspecto es muy común ya que los maestros dudan de sus capacidades tecnológicas, consideran que la tecnología puede ser una barrera y muchos no creen en la efectividad de las clases en línea (Lightner & Lightner-Laws, 2016).

Los estudiantes también pueden presentar dificultades para realizar los cursos con metodología BL. Al igual que en los MOOCs, los estudiantes necesitan tener habilidades autorreguladoras para prevenir la procrastinación, pérdida de tiempo o baja utilización de los

recursos (Broadbent, 2017; Sun et al., 2016). Al igual que los profesores, estos pueden presentar el desafío de la competencia de conocimientos y habilidades tecnológicas como también el desafío de la complejidad de la tecnología. Por ejemplo, los estudiantes pueden presentar dificultades para acceder a servicios en línea, pueden distraerse fácilmente cuando usan los mismos y presentar problemas para aprender por medio de videos (Prasad, et al., 2018; Lightner & Lightner-Laws, 2016; Brown, 2016). La soledad puede ser otro factor que afecta al estudio, a pesar de que tiene contacto cara-a-cara con el tutor, se ha encontrado que para algunos estudiantes esto puede ser insuficiente y generar sentimientos de aislamiento y soledad que bajan su motivación para aprender y aumentan la posibilidad de deserción (Lightner & Lightner-Laws, 2016).

Asimismo, las instituciones académicas pueden presentar dificultades al optar por el método BL. Los desafíos de provisión tecnológicos, que se entiende por ejemplo por el costo que significa acceder a contenido, plataformas y a material tecnológico, es uno de los problemas (Akçayr & Akçayr, 2018). De igual manera, las instituciones deben brindar un servicio de capacitación y entrenamiento a los profesores para que aseguren un aprendizaje en línea efectivo (Cuesta, 2018).

Como se muestra, a pesar de que mucha de la investigación se ha enfocado en la problemática del diseño como tal, también existe evidencia de que el componente en línea presenta muchos desafíos (Abubakar, et al., 2020). Al momento de diseñar el curso, los creadores deben asegurarse de que por medio del BL se ofrezca una estructura clara, sencilla y directa, se garantice la flexibilidad para estudiante y profesor, se genere una interacción continua, se ayude a que los estudiantes tengan un proceso de aprendizaje efectivo y que todo el ambiente académico tenga un componente afectivo (Boelens, et al., 2017).

El Modelo de las 5 E

El modelo de las cinco E (5E) está basado en el enfoque de instrucción constructivista y describe la secuencia de enseñanza que se puede utilizar para un aprendizaje efectivo (Ezugwu,2019). Este método de aprendizaje basado en la indagación fue implementado en la década de 1980 por el Estudio del Currículum de Ciencias Biológicas (BSCS) y dirigido por Roger Bybee (Adak, 2017). Este método permite que los maestros trabajen conjuntamente con los estudiantes para lograr que estos se sientan más motivados y apoyados al aprender, contribuyendo al desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades (Bybee, 2015).

Bada & Olusegun (2015) definen al constructivismo como un estilo de enseñanza que mejora el proceso de aprendizaje y permite que los estudiantes construyan su conocimiento y formen significados basados en sus experiencias. A diferencia de otras metodologías, el aprendizaje constructivista reconoce el hecho de que los estudiantes necesitan más tiempo para expresar sus ideas (Ezugwu, 2019). Es por eso que, este modelo permite al estudiante construir su propio conocimiento mediante la exploración, formulación de hipótesis e involucramiento en actividades que fomenten el desarrollo de procesos cognitivos (Oviedo, 2019).

El modelo de las 5E se caracteriza por tener una organización de contenido ordenado por programas, unidades y lecciones. Esto permite que se genere una mayor autonomía en los alumnos con respecto a las actividades, la investigación y la resolución de retos por hacer (Bybee, 2015). Adicionalmente, Bybee (2015) recomienda que este modelo sea implementado para periodos largos de enseñanza/aprendizaje. Además, no sugiere que sea utilizado como lecciones diarias, debido a que, al realizarlo de esta manera, puede reducir el tiempo necesario para que los estudiantes reestructuren nuevos conceptos.

En cuanto a los beneficios que este modelo ofrece, se destaca su interés en promover la participación de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje por medio de

interacciones con otras personas de su entorno ya sean maestros o compañeros (Rodríguez, et al., 2019). Mediante este modelo se logra que el aprendizaje sea más interactivo, ya que se busca que si existe un alumno con concepciones erróneas, este logre cambiar sus conceptos iniciales, para así asegurar un aprendizaje propio (Susilowati y Anam, 2017).

Por otra parte, el modelo de las 5E otorga herramientas para que los estudiantes desarrollen habilidades prácticas como el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración (Rodríguez, et al., 2019). Asimismo, ayuda a que los estudiantes se apropien de la información proporcionada, mediante la resolución de problemas reales alentándolos a buscar soluciones creativas (Feizabadi & Saeednia, 2017). Desde este punto de vista, el profesor tomará el rol de guía o facilitador del aprendizaje, mientras que el estudiante desarrollará un conocimiento propio o de autoaprendizaje (Rodríguez, et al., 2019). En cuanto a la eficacia de este modelo, se ha encontrado que tiene un gran impacto en el logro académico de los estudiantes (Ezugwu, 2019). Adicionalmente, otro de los hallazgos significativos, es la relación positiva que se ha encontrado entre la constancia de su uso y el rendimiento académico de los estudiantes (Ezugwu, 2019).

Este modelo consta de cinco componentes: compromiso, exploración, explicación, elaboración y evaluación (Susilowati y Anam, 2017). A continuación, se detallará más a fondo lo que implica cada una de las 5E. Es importante mencionar que, tanto profesores como instructores pueden aplicar este modelo en varias áreas como una excelente estrategia pedagógica (Bybee, 2015). De igual manera, Van Gardner et al. (2020), muestran como el modelo de las 5E, puede ser aplicado a cursos en línea e híbridos.

El primer componente vendría a ser compromiso (Engage). Aquí, el objetivo principal es lograr que el estudiante sienta interés, curiosidad y consiga generar preguntas. Es de suma importancia que, durante esta fase el estudiante conecte lo que sabe, ya sea un evento, problema o situación, con una idea nueva, que servirá a futuro (Bybee, 2015). Se trata

de involucrar al estudiante en el aprendizaje, mas no obligarlo. La forma de conseguir esto, es por medio de formulación de preguntas, situaciones, o eventos discrepantes, para así involucrar al alumno en la creación de una solución. Adicionalmente, es importante que el tutor establezca reglas e instrucciones para la actividad; las mismas deben ser cortas y simples para una mejor comprensión. Si se cumple con el objetivo, los estudiantes estarán sorprendidos y motivados para aprender. A continuación, los alumnos generarán una lluvia de ideas acerca de la pregunta realizada por el tutor. Esto permitirá entender cuánto saben los alumnos del tema, y cuánto queda por profundizar (Bybee, 2015). La mejor forma de implementar la fase de compromiso es realizar un cuestionario con preguntas detonantes, videos impactantes para despertar el interés en los estudiantes, y buscar una reflexión sobre situaciones pasadas (Bastida-Bastida, 2019; Van Gardner et al., 2020)

La segunda fase es la de exploración (Explore). En esta, el objetivo es que los estudiantes pueden experimentar, recopilar datos, hacer observaciones, conexiones y buscar respuestas o soluciones a los retos dados por el tutor. Los conocimientos deben recibir una retroalimentación por parte del profesor para seguir creciendo y durante la exploración, se busca que desarrollen discusiones formales, prácticas y habilidades tecnológicas en el aula (Bybee, 2015). Se pretende que las actividades que se realicen en esta fase permitan que los estudiantes tengan experiencias vivenciales para explotar su proceso cognitivo, creatividad y comprensión. Esto permite que sientan que su participación está siendo tomada en cuenta para la resolución del conflicto. Una vez establecido el tiempo requerido para la actividad, los estudiantes deben buscar información sobre el tema propuesto, siempre tomando en cuenta sus experiencias previas. La interacción grupal, el aprendizaje cooperativo, el uso de materiales físicos y herramientas tecnológicas son recursos clave para el éxito en las siguientes fases (Bybee, 2015).

Según Bastida-Bastida (2019) la mejor forma de poner en práctica la parte de exploración es crear mapas conceptuales u organizadores gráficos donde el alumno tenga la capacidad de señalar ideas nuevas. De igual manera, se pueden crear foros o discusiones, dar conceptos que complementan la información, fórmulas etc. Van Gardner, et al. (2020) presentan la entrevista como otra posible actividad a realizar en esta etapa, con el fin de buscar diferentes puntos de vista del tema.

El tercer componente, el de explicación (Explain), tiene como objetivo la comprensión de conceptos para desarrollar nuevas habilidades, generar razonamiento y dar explicaciones. Los alumnos en esta fase se dedican a darle sentido a los datos previamente recopilados, clasifican la información, buscan razones y entienden. Es decir, pasan la información, a conceptos y habilidades más sencillas y concisas (Bybee, 2015). El rol del maestro en esta fase es más activo. Este empieza por pedir a los estudiantes que den sus propias explicaciones sobre la temática, y después el profesor da una explicación profunda. Además, se debe tomar en cuenta la explicación que fue previamente dada por el alumno, logrando así conectar el contenido. Con estas aclaraciones se logra que los estudiantes ordenen sus ideas y puedan adquirir o desarrollar vocabulario científico y darle un uso adecuado (Bybee, 2015). La mejor forma de implementar la explicación es por medio de actividades de lectura para entender el concepto previamente expuesto. Debe ser una lectura concreta, simple, pero con la información suficiente para que el alumno entienda (Bastida- Bastida, 2019). Se propone también el uso de material audiovisual donde expertos traten el tema propuesto (Van Gardner et al., 2020).

La cuarta E representa la elaboración (Elaboration). En esta fase, el objetivo es que los conceptos y habilidades sean utilizados y aplicados en nuevos contextos. Esto se da cuando los estudiantes han logrado entender exitosamente la información ofrecida por el profesor y recopilada por ellos. Además, esto se obtiene cuando los alumnos aplican estos

conocimientos a otras experiencias, elaboran conceptos más complejos y mejoran sus procesos y habilidades. En esta etapa, si es necesario, se debe brindar más actividades para la elaboración de conceptos y su profundización, con el fin de hacer más simple la transferencia de conceptos a situaciones reales. En esta etapa también hacen actividades como presentaciones escritas y orales, diagramas, gráficos etc. El maestro proporciona un nuevo reto y los estudiantes defienden sus argumentos y reutilizan conceptos previamente aprendidos (Bybee, 2015). Al momento de poner en práctica la elaboración se enfocará en la solución de problemas similares, la toma de decisiones y la experimentación del alumno, poner en práctica lo aprendido y ver los resultados que este trae como consecuencia (Bastida-Bastida, 2019)

Finalmente, el último concepto es evaluación (Evaluation). El objetivo de esta fase es evaluar las habilidades y conocimientos que los estudiantes ya adquirieron. Esta evaluación puede ser formal o informal, cuantitativa o cualitativa, y dependerá de la decisión del tutor. El resultado final mostrará si se consiguió con éxito el objetivo o no (Bybee, 2015). Las actividades principales que se pueden promover en esta fase no solo implican pruebas, sino la interacción con otros alumnos, portafolios de evidencia, entre otros (Bastida- Bastida, 2019; Van Gardner et al., 2020)

Según Bastida- Bastida (2019) al momento de implementar el modelo de las 5E, se busca fomentar el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC). TIC es un término que se utiliza para hablar de la integración de telecomunicaciones e informática que se han desarrollado con el paso de los años. Estas permiten acceder a comunicación, datos y producción de diferentes recursos gráficos, digitales etc. (Ayala & González, 2015). Las TIC pueden ser sumamente útiles al momento de enseñanza, pero su implementación representa también un desafío; sin embargo, al combinarlas con el modelo de las 5E se puede obtener grandes resultados (Osorio 2015). Las TIC tienen como característica la interactividad, la

interconexión, digitalización, instantaneidad y la diversidad; juntas permiten que el aprendizaje de cualquier persona sea mucho más significativo y accesible (Ayala y González 2015).

Hábitos de Estudio

Los hábitos de estudio representan todas las acciones o costumbres que se realizan de manera cotidiana y continua, con el fin de obtener condiciones favorables para el estudio (Rezaie, et al., 2017). Similarmente, Acevedo, et al. (2015), afirman que los hábitos de estudio son costumbres que el estudiante debería poseer para comprender y aprender nuevos contenidos. Asimismo, los hábitos de estudio vienen a formarse y establecerse dentro de la rutina de una persona por repetición. Su fin es facilitar a que la persona consiga sus objetivos mediante prácticas productivas relacionadas a su meta, y en este caso al aprendizaje (Pineda & Alcántara, 2017; Mondragón, et al., 2017). En otras palabras, los hábitos de estudio mejoran potencialmente el rendimiento académico de los estudiantes. Además, para que los hábitos de estudio sean fructíferos, deben contar con disciplina, compromiso y dedicación por parte del alumno (Zárate, et al., 2018).

Al momento de analizar los hábitos de estudio que mayor impacto tienen en el desempeño académico, se acudió al trabajo presentado en mayo de 2020 por Aguinaga, Goyes, Pulupa y Salazar, estudiantes de la Universidad San Francisco de Quito. Este trabajo fue una revisión de literatura y una propuesta para el desarrollo de hábitos de estudio y habilidades para el manejo de estrés académico.

Dentro de los mejores hábitos de estudio, se pueden encontrar el manejo de tiempo, la organización y priorización de tareas. De la misma forma, Mondragón, et al. (2017), mencionan otros hábitos de estudio como definir el trabajo, seleccionar fuentes académicas útiles, aprovechar el tiempo, entre otras.

Asimismo, existen elementos externos e internos que afectan de manera directa a los hábitos de estudio. Los factores externos son el ambiente de estudio. Es decir, si el alumno cuenta con un lugar óptimo y organizado para estudiar, el acceso a recursos tecnológicos, si cuenta con los materiales académicos necesarios y cuál es su historial familiar académico (Acevedo, et al., 2015). Por otro lado, los factores internos son habilidades cognitivas, las emociones, la motivación y las condiciones psicológicas de cada estudiante (Acevedo, et al., 2015). Por último, se sabe que, si un estudiante carece de buenos hábitos de estudio, puede llegar a sentir estrés y malestar (Zárate, et al., 2018).

Técnicas de Estudio

Las técnicas de estudio, a diferencia de los hábitos de estudio, son destrezas o estrategias que los alumnos deben tener tanto para prepararse como para completar tareas académicas (Villarreal & Martínez, 2018). De la misma forma, estas habilidades facilitan la memorización y el rendimiento académico de los estudiantes (Ayoub & El-Aziz, 2018). Además, las técnicas de estudio representan un proceso de aprender a estudiar, e inclusive tienen más relevancia en el aprendizaje que el tiempo que el alumno dedique a su estudio (Bacon, 2017).

Igualmente, cabe recalcar que, aunque haya ciertas estrategias de estudio que son mejores para ciertos alumnos, existen varias estrategias que pueden ser aplicadas de manera general y así garantizar una mejora en el rendimiento académico (Bacon, 2017). Para que una técnica de estudio sea efectiva, debe involucrar cognitivamente al estudiante (Putnam, et al., 2016), es decir, el alumno debe ser capaz de procesar profundamente el contenido y la información que va adquiriendo, mediante la conexión de ideas o conceptos, la contrastación de información, la creación de ejemplos por sí mismo para entender el contenido, entre otros (Putnam, et al., 2016; Jairam, 2019). Por otro lado, existen destrezas que no son suficientes al

momento de mejorar el rendimiento académico (Espino-Datsira, 2017). Entre estas están releer el libro de la clase, subrayar las ideas principales de un texto y tener un listado de las palabras claves del material; estas destrezas no ayudan a la internalización del contenido ya que no requieren de procesos cognitivos más profundos (Fisher & Frey, 2018; Espino-Datsira, 2017). Sin embargo, se debe tomar en cuenta que todas estas estrategias son el primer paso para llegar a una recuperación efectiva de materiales o contenido (Fisher & Frey, 2018; Bacon, 2017).

Tomando en cuenta todo lo mencionado, hay evidencia que afirma que las mejores estrategias de estudio son realizar test de práctica, hacer mapas conceptuales, distribuir el estudio en secciones, explicarse el contenido a uno mismo y la toma de notas a mano ya que así se involucra más la atención de la persona (Fisher & Frey, 2018; Mueller & Oppenheimer, 2014).

A continuación, se hará una breve descripción de la toma de notas estratégica, el manejo adecuado del tiempo y la creación de mapas conceptuales como técnicas y hábitos de estudio beneficiosos para una mejora en el rendimiento académico.

Toma de Notas.

La toma de notas es una estrategia para el estudio en la cual el alumno escribe (puede ser a mano o de manera digital) parte del contenido que obtiene de una clase (Reed, et al., 2016). El contenido de la clase puede ser presentado a través de diferentes medios y en diversas formas, como textos, videos, discursos, etc. (Moore & Cain, 2015). El objetivo y beneficio principal de esta estrategia es poder entender, organizar y guardar la información revisada en clase, para así tener acceso a este contenido cuando se lo requiera (Kim & Ra, 2015). Igualmente, se ha encontrado una asociación positiva entre la toma de notas y un aprendizaje óptimo (Salame & Thompson, 2020).

Tomar notas es una técnica recomendada debido a que involucra la atención de la persona y permite que se procese la información de manera profunda ya que se incluyen los conocimientos previos del tema, la comprensión lingüística y la selección de la información al escribir (Espino-Datsira, 2017). Salame & Thompson (2020) afirman que cuando un estudiante escucha activamente durante la clase y anota lo importante, se llevan a cabo procesos cognitivos complejos que le permiten entender de mejor manera el material que presenta el profesor. De la misma manera, Watkins, et al. (2015), afirman que tomar notas permite que el alumno codifique la información y guarde notas de buena calidad, lo que facilita la recuperación del material.

Sin embargo, es importante mencionar que tomar notas es una estrategia que aunque es muy útil, puede ser ineficaz dependiendo de cómo la información es presentada al alumno y la forma en la que el estudiante toma nota (Olive & Barbier, 2017). Para entender esto, es importante señalar que la toma de notas se conforma por cinco componentes (Jansen, et al., 2017). El primer componente es comprender la información que se recibe. El segundo elemento es identificar los conceptos clave. El tercer componente es hacer conexiones de la información nueva, con la que uno ya conocía previamente. El cuarto factor es resumir o parafrasear la información que se obtenga y el último elemento es escribir la información seleccionada (Jansen, et al., 2017). Estos cinco componentes significan que la toma de notas puede tener una alta carga cognitiva (Manzi & Duryshva, 2017) por lo que si la forma en la que se transmite la información al alumno es mediante un texto o un video (al que se le pueda pausar cuando sea necesario), la dificultad cognitiva que se requiere para comprender y sintetizar el contenido va a ser menor (Watkins, et al., 2015; Jansen, et al., 2017). Mientras que las clases orales o con videos a los que no se les puede poner pausa, son más difíciles de comprender debido a que el alumno tiene que enfrentarse a diferentes estímulos al mismo tiempo (Manzi & Duryshva, 2017; Jansen, et al., 2017).

Tomando en cuenta los factores presentados con anterioridad, Salame & Thompson (2020) proponen que la toma de notas sea estratégica. Es decir, que el estudiante se responsabilice de que las notas sean internalizadas. La internalización de contenidos se da cuando el alumno explica en sus propias palabras la información recibida y se encarga de hacer conexiones con el material que ya conocía con anterioridad (Olive & Barbier, 2017).

De manera similar, existen diferencias importantes entre tomar apuntes a mano o digitalmente. Mueller y Oppenheimer (2014) afirman que tomar notas en computadora puede afectar el desempeño de los estudiantes ya que los distrae y la calidad de las notas tomadas se ve afectada negativamente. Además, cuando se toman notas en la computadora se transcribe literalmente lo que se va escuchando y eso remueve los beneficios que propone la toma de notas estratégica (Desselle & Shane, 2018). Por otro lado, el beneficio de tomar notas a mano recae en que este método genera apuntes de mayor calidad e involucra más atención del estudiante (Luo, et al., 2018). Otra diferencia importante entre las notas tomadas a mano y las notas tomadas de manera digital, es que los estudiantes que toman notas en computadora rinden peor en pruebas con preguntas tanto conceptuales como en las que buscan evaluar si los estudiantes recuerdan hechos (como fechas u otros datos) (Mueller & Oppenheimer, 2014). Sin embargo, Mitchell y Zheng (2017), afirman que las computadoras tienen el beneficio de que permiten al estudiante tomar más apuntes y que estos al ser repasados, pueden mejorar el rendimiento.

Manejo del Tiempo y autorregulación.

Como se mencionó con anterioridad, se ha encontrado que el manejo del tiempo tiene una correlación positiva con el rendimiento académico (Jianyang, 2016; Mondragón, et al., 2016). Según Oke & Ivo (2016) el manejo del tiempo se lo entiende como la habilidad del estudiante para controlar y monitorear su tiempo y las tareas que cumple dentro del mismo.

De igual manera, se puede entender a esta estrategia como el medio por el cual un estudiante logra determinar cuáles son sus metas, qué es lo primero y más importante que debe hacer y así planear cómo va a realizar las diferentes actividades (Burrus, et al., 2016).

Los estudiantes al entrar a la universidad no cuentan con capacidades suficientes para el manejo del tiempo. Beattie (2019) en su investigación encontró que tanto los estudiantes con rendimiento académico alto como los alumnos de bajo rendimiento presentan dificultades para regular su manejo del tiempo. En dicha investigación, la Universidad de Toronto demostró que incluso los alumnos con alto rendimiento académico tienen problemas cuando tienen una excesiva carga académica y cuando carecen de ayuda para manejar su tiempo (Beattie, 2019). Por otra parte, los estudiantes con bajo rendimiento, incluso cuando la carga académica no es tan demandante, tienen muchas dificultades para manejar el tiempo y experimentan estrés lo que disminuye su rendimiento; ante esto, tienden a necesitar y a pedir ayuda para saber cómo manejar su tiempo (Beattie, 2019).

Por su parte, Khan, et al. (2019) detalló que los alumnos que tienen una baja regulación y control del tiempo, no solo en el ámbito académico sino también en lo relacionado con su vida personal, se ven envueltos con problemas como la insatisfacción, tensiones somáticas, problemas con el sueño, etc. En general, mientras menos habilidades de manejo de tiempo posean, van a existir mayores problemas mentales y físicos, empeorando así el rendimiento académico de los estudiantes (Khan, et al., 2019).

El mal manejo de tiempo y la baja autorregulación cuando se presentan juntos, afectan el rendimiento académico y el bienestar del alumno. Se ha encontrado que quienes presentan estas dificultades pueden ver afectados su sentido de disciplina, su responsabilidad, y su diligencia, lo que impacta aún más en su rendimiento académico (Olowookere, et al., 2015). Diferentes estudios han encontrado que los mejores predictores para el logro académico son la autodisciplina, autoeficacia y la resiliencia, los cuales a su vez son controlados por la

autorregulación del individuo (Kim, et al., 2015). Como Olowookere, et al. (2015) proponen, la mejor manera de lograr que el estudiante sea responsable, maneje correctamente su tiempo y tenga éxito académico, se basa en su capacidad de autorregulación.

Poder crear un calendario, organizar las tareas de una manera efectiva, priorizar las actividades y planear cómo y cuándo va a desarrollarlas, llevan el éxito académico (Zárate, et al., 2018). Existen diversas técnicas que han mostrado ser efectivas para poder manejar el tiempo. Revisar el cronograma dado por los tutores e imprimirlo debe ser la primera técnica empleada. De igual manera, el priorizar tareas y realizar agendas ha demostrado que tiene eficacia para el control del tiempo (Burrus, et al., 2016). Diferentes autores (Mondragón, et al., 2017; Khan, et al., 2019) coinciden en que la mejor manera de organizar el tiempo es por medio de la generación de calendarios. Dichos calendarios deben ir acorde a lo dictado por el cronograma del profesor, tener diferentes colores para generar una mayor organización, enumerar todas las actividades que el estudiante debe realizar y estar alineado con las metas planteadas (Jianyang, 2016).

Finalmente, existen ciertas dificultades para la implementación de calendarios. El hacer calendarios puede tomar mucho tiempo y se necesita de habilidades autorreguladoras para desarrollarlos (Bhat & Khandai, 2016; Zárate, et al., 2018).

Según Jianyang (2016) para poder manejar el tiempo es necesario que los alumnos determinen cuáles son las metas que quieren alcanzar y deben plasmar esas metas junto con un calendario. Adicionalmente, es importante que los alumnos trabajen con una visión orientada hacia las metas, es decir que sean capaces de ponerse metas accesibles a corto, mediano y largo plazo para así aumentar la probabilidad de cumplirlas (Kim & Ra, 2015). En la investigación de Kim & Ra (2015) se encontró que cuando los estudiantes utilizan una actitud orientada hacia las metas se reduce la posibilidad de distracción y se genera, mayor compromiso y mayor regulación.

Uso de Mapas Conceptuales.

Se ha encontrado que el uso de mapas conceptuales es una herramienta eficaz para el aprendizaje y rendimiento académico (Khine, et al., 2019). Los mapas conceptuales son una forma de organizar ideas de una manera visual, semántica y asociativa, en donde se da estructura y se generan conexiones en base a los temas presentados (Daley, et al., 2016). Se puede entender a los mapas conceptuales como una forma no lineal de generar pensamientos, en donde se encuentran las ideas centrales, conceptos relevantes y el estudiante genera asociaciones por medio de la unión y creación de esta representación visual (Dutt, 2015).

Está técnica fue desarrollada por Tony Buzan como un método para formar conexiones lógicas y significativas entre uno o más conceptos (Buzan & Buzan, 1995). El mapa conceptual obliga al estudiante a ser selectivo y creativo, es decir espera que el estudiante identifique cuáles son las partes esenciales del tema, cómo se integran los detalles con las ideas centrales y como puede conectar información previa con nueva información.

Para Leeds, et al. (2019) la generación de mapas conceptuales es una forma multidimensional por la cual el estudiante puede llegar a desarrollar un pensamiento divergente. Según Lee (2017), este tipo de pensamiento busca que el estudiante sea creativo, que encuentre diferentes soluciones para un problema, y ayuda a que el alumno forme asociaciones entre todas las posibles respuestas. Por medio de la generación de ideas y de soluciones a un tema, el pensamiento divergente ayuda a que la concentración, la creatividad y la memoria a corto y largo plazo mejoren, ayudando así al rendimiento académico (Arulselvi, 2017).

Existen diferentes tipos y formas de crear un mapa conceptual, pero su estructura radica en que hay una idea central, esta idea central emana ideas que le dan soporte y las ideas se conectan las unas a las otras (Leeds, et al., 2019). De esta manera, esta técnica de aprendizaje se basa en un proceso cognitivo eficiente, en donde el estudiante debe

seleccionar, filtrar y organizar mentalmente los contenidos para luego poder llevarlos a un papel e ir aprendiendo mientras va formando la estructura y memorizando todo (Mayer, 2018).

La jerarquía, matriz, esquema, o diagrama de flujo son algunos tipos de mapas conceptuales (Mayer, 2015). Clarke (2017) comenta que los estudiantes aprenden mejor cuando crean mapas conceptuales, ya que al pasar la información de un libro a una matriz o un diagrama de flujo, elevan su procesamiento cognitivo a un grado mucho más profundo para poder codificar el material de una manera significativa. De cierta manera, al realizar mapas conceptuales se permite la expresión de procesos como la percepción, asimilación, análisis, recuerdo de información, creatividad, etc. Esto causa que el alumno active los dos hemisferios del cerebro, mejorando su aprendizaje (Bystrova & Larionova, 2015).

Investigadores como Leeds, et al. (2019) y Clarke (2017) determinaron que los mapas mentales son útiles ya que son fácil de aprender y aplicar, apoyan a la creatividad y autoexpresión, brindan oportunidades de aprender mediante redes de asociación y destacan la información o conocimientos principales tanto antiguos como nuevos.

A pesar de que el uso de mapas conceptuales es beneficioso para el aprendizaje, estos se deben usar de manera esporádica, ya que, si el estudiante lo hace de manera automática, puede no recibir los mismos beneficios (Mayer, 2018). De igual manera, se encontró que los alumnos logran generar más conexiones y conocimiento cuando se utilizan únicamente tres colores, puesto que el usar más genera distracción y puede llevarles mucho tiempo diseñarlos (Leeds, et al., 2019). Asimismo, se debe tomar en cuenta que el generar mapas mentales es una tarea que puede ser complicada, el alumno muchas veces puede necesitar una guía y práctica para poder crear mapas conceptuales efectivos (Mayer, 2018).

Una solución que se encontró para la creación de estos mapas son las plataformas en línea. El uso de creadores en línea de mapas mentales ayuda a que el estudiante tome menos

tiempo en diseñarlos, genera una mayor interacción y permite ordenar la información de una manera clara, lo que mejora el nivel de asociación y aprendizaje (Aljaser, 2017). De igual manera, se determinó que por medio de mapas conceptuales en línea, los alumnos pueden tener una mayor facilidad de recuperar información y se reducen los niveles de estrés y ansiedad (Aljaser, 2017). Pero cuando un alumno utiliza las plataformas en línea para crear estos mapas, se reduce la cantidad de internalización y retención de información que se logra al desarrollarlos manualmente (Kamrozzaman, et al., 2018).

Estrés Académico

Cuando se habla de estrés, la población universitaria es considerada una de las más afectadas (Fernández et al., 2015). El estrés académico es un estado que se produce cuando el estudiante percibe de manera negativa las demandas académicas debido a que estas exceden los recursos disponibles para hacerles frente (Zárate, 2017). Según Gutiérrez y Amador (2016) el estrés académico se define como la respuesta que generan los estudiantes a estresores en el mundo educativo. En términos de cómo el estrés afecta al estudiante, se ha encontrado que la incapacidad para hacer frente al estrés genera respuestas negativas a niveles psicológicos, motores y fisiológicos, perjudicando así la salud, bienestar del estudiante e influyendo en el abandono de procesos educativos (Labrague et al., 2016).

A nivel fisiológico las repercusiones en los alumnos son: palpitaciones cardíacas, tensión muscular, aumento o disminución del apetito, problemas de digestión entre otros (Toribio-Ferrer & Franco-Bárcenas, 2016). Mientras que psicológicamente, se presentan trastornos de sueño, ansiedad o depresión (Gutiérrez y Amador, 2016). Las respuestas conductuales que aparecen como consecuencias del estrés traen varios problemas: deterioro en el rendimiento académico, aislamiento social, desgano, consumo de drogas y/o alcohol, ausentismo y baja autoestima (Fernández et al., 2015). De hecho, el estrés es el factor número

uno para que estudiantes universitarios abandonen sus estudios (Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016).

Antes de hablar de los factores que causan estrés, es importante considerar que las personas cuentan con la presencia de moduladores biológicos, socioeconómicos y socioeducativos que impactan a la hora de manejar el estrés y las consecuencias que este trae a la persona (Alfonso, 2015). Asimismo, mediante estos moduladores se puede predecir si el estrés será afrontado con éxito (Alfonso, 2015).

En cuanto a los factores que lo generan, se ha encontrado que las situaciones comúnmente reportadas como estresantes por los estudiantes son la sobrecarga de trabajos académicos, épocas de exámenes, falta de tiempo, mal manejo del tiempo, exceso de trabajo, competencia entre estudiantes, inicio de los primeros cursos de la carrera, aprendizaje basado en la memorización, hablar en público, presiones por los padres, evaluaciones entre otras (Alsumi, et al., 2018; Toribio-Ferrer, Franco-Bárceñas, 2016 & Jerez- Mendoza, 2015). Dichas demandas se perciben como incontrolables e impredecibles (García, et al., 2017), por lo que la presión experimentada por los estudiantes genera que el ambiente académico se vuelva estresante.

Para lograr el control de estrés académico en estudiantes se pueden realizar varias intervenciones desde distintos ámbitos. Gutiérrez y Amador (2016) sugieren que en primera instancia las autoridades universitarias deben crear centros de orientación e intervención psicológica para el bienestar del estudiante, fomentar el deporte y que dentro del campus existan lugares para la relajación, como espacios verdes.

Respecto a los docentes, deben tener un diálogo permanente con los estudiantes y conocer su situación, considerando tanto alteraciones mentales como físicas; esto con el fin de brindar el apoyo necesario o adaptación del currículo para beneficio del estudiante (Fernández et al., 2015). Finalmente, al estudiante se le debe enseñar hábitos de estudio

correctos como administración del tiempo, técnicas de estudio, organización de tareas, entre otros (Gutiérrez & Amador, 2016).

Las habilidades de manejo de estrés vienen a ser útiles para los estudiantes ya que, por medio de estas, las labores de la vida académica se logran realizar de manera óptima, obteniendo así mejores resultados (Azofeifa, 2018). Las habilidades para el manejo del estrés se definen como un conjunto de estrategias psicológicas y cognitivas que una persona utiliza para tener control sobre sí mismo y sus emociones (Mitchell et al., 2018). Para manejar adecuadamente el estrés es importante iniciar con la identificación de factores y fuentes que lo producen, la observación del comportamiento propio frente al estrés, comprender el nivel o grado de estrés al que se está expuesto y aplicar técnicas cognitivas y conductuales para su manejo (González et al., 2018). Cuando el individuo logra una profunda comprensión personal acerca de cómo percibe el estrés y cómo puede manejarlo, se da una disminución del malestar psicológico, se facilita la resolución efectiva de problemas, se genera una mayor conservación de autoestima y se experimentan sentimientos positivos de eficacia (González et al., 2018).

Estrategias para afrontar el estrés

En cuanto a los efectos que el estrés académico genera estos se encuentran mediados por las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes. El afrontamiento es el uso de estrategias conductuales y cognitivas que una persona utiliza para enfrentar una situación que considera incómoda y que sobrepasa sus recursos (Thompson, et al., 2018). Se conoce como estrategias de afrontamiento aquellos procesos conductuales y cognitivos dirigidos a modificar y minimizar situaciones estresantes (Thompson et al., 2018). Por el contrario, se define a los estilos de afrontamiento como aquellas tendencias propias de la persona que influyen al momento de hacer uso de una determinada estrategia para disminuir el nivel de

estrés (Guadarrama et al., 2018). En cuanto a cómo se originan dichas estrategias, cabe mencionar que muchas de ellas varían a partir de factores individuales como la personalidad o factores contextuales como la evaluación previa que la persona hace acerca de la situación que le genera estrés (Fornés- Vives et al.,2016).

Si bien, las estrategias permitirán al estudiante afrontar el problema de manera positiva y con buenos resultados, la personalidad del individuo es un componente de suma importancia al momento de elegir una estrategia de afrontamiento (Castro et al.,2018). La personalidad influye al momento de pensar en patrones de pensamiento, sentimientos y conductas (Caballo & Anguiano, 2012).

Tipos de afrontamiento ante el estrés académico

El objetivo de las estrategias de afrontamiento es disminuir las emociones negativas y los problemas que son causados por el mismo (Ruiz & Renzo, 2018). Los estudiantes constantemente están expuestos a una gran cantidad de estresores en su vida universitaria como ya se mencionó. Sin embargo, se han encontrado diferentes tipos de afrontamiento para el manejo de estrés.

Según Lazarus y Folkman (1984), existen diferentes estilos de afrontamiento frente a situaciones estresantes, estos son afrontamiento focalizado en problemas y afrontamiento focalizado en las emociones. A continuación, se describen de manera breve.

Afrontamiento basado en problemas.

Las estrategias de afrontamiento enfocadas en el problema son aquellas técnicas en las que el individuo busca modificar directamente la fuente de estrés (Mitchell et al., 2018) Según Castro, et al. (2018), la persona averigua formas de disminuir la fuente de estrés, teniendo como resultado la solución al problema que crea este malestar. Esta forma de afrontamiento es considerada la más efectiva, ya que varios estudios encontraron una relación

directa entre esta estrategia y una mejor salud física de los participantes (Castro et al., 2018; González et al., 2018). El uso de estrategias enfocadas en el problema, aparte de reducir los efectos del estrés tiene como consecuencia la disminución a largo plazo de sensaciones de malestar psicológico como síntomas depresivos o fóbicos (González et al., 2018).

Las estrategias de afrontamiento basadas en problemas más estudiadas son la búsqueda de apoyo social y la búsqueda de soluciones. En la búsqueda de apoyo social, el individuo trata de solucionar el problema por medio de terceras personas, busca consejos, asistencia, información o apoyo moral.

La búsqueda de soluciones es la estrategia en la cual el individuo analiza una gama de posibles soluciones para el conflicto y utiliza la que más le convenga (Mitchell et al., 2018).

En relación al estrés académico, varios estudios acerca de las estrategias de afrontamiento determinan que los estudiantes que utilizan técnicas basadas en solución de problemas como confrontación, búsqueda de apoyo y planificación obtienen mejores resultados y un gran éxito en el rendimiento académico (González, et al., 2018). Asimismo, se ha encontrado que dichas herramientas adaptativas son una necesidad cuando se trata de estrés y de estresores que lo acompañan ya que disminuyen la acción que estos puedan provocar en la persona de manera que resultan beneficioso para el aprendizaje, bienestar y rendimiento académico de los estudiantes (Labrague et al., 2016) A continuación, se explicará de manera breve en qué consiste cada una de ellas.

La *confrontación* se define como una situación en la que el individuo se enfrenta a estímulos específicos de manera directa, esta puede darse a través de manifestaciones de conductas como la agresividad (Hershcovis et al., 2018). Ahora, dentro del ámbito académico esta estrategia puede darse al momento que un estudiante expresa sus pensamientos y emociones a su profesor ante una baja calificación, en dicha situación ambas partes podrían negociar para resolver el conflicto (Poon, et al., 2012). Widyastuti et al. (2017) mencionan que

mediante esta habilidad se espera que los estudiantes eleven su nivel de confianza a sí mismos y de manera que logren hacer frente a cualquier situación que les genere estrés (Widyastuti, et al., 2017).

La *búsqueda de apoyo* es conocida como una herramienta de afrontamiento que permite al estudiante buscar información y consejos de personas externas como familiares o amigos (Freire et al., 2020). Se ha encontrado que esta estrategia tiene una relación positiva con el rendimiento académico y adaptación del estudiante (Gustems-Carnicer, 2019). Dentro del contexto académico, el uso de esta estrategia puede presentarse cuando el estudiante tiene dificultades para adaptarse al entorno académico, por lo que el apoyo de sus compañeros o familia le permitirá aliviar sus emociones negativas y obtener estrategias para afrontarla con éxito (Freire et al., 2020).

Por último, se encuentra la *planificación*, la cual es considerada una estrategia de fuente primaria o de control (Freire et al., 2020); este tipo de estrategias se caracterizan por intentar cambiar una situación estresante mediante formas comunes de afrontamiento (Zimmer- Gembeck & Skinner, 2016). La estrategia de planificación se caracteriza por el diseño y ejecución de un plan estratégico para afrontar situaciones estresantes. En cuanto al ámbito académico, dicha estrategia puede surgir al aproximarse la fecha de entrega de un trabajo en donde el estudiante redacte un plan de acción, como buscar ayuda del profesor si no está seguro de algún tema o aumentar el tiempo dedicado a estudiar. En cuanto a en qué momento implementarla, se considera que al ser una estrategia de control primario se la debe usar cuando la situación problemática es considerada como controlable (Zimmer-Gembeck & Skinner 2016).

Varios estudios han demostrado que los estudiantes que usan estas estrategias basadas en el problema como el apoyo social (Väisänen et al., 2018) o que de alguna forma buscan

mejorar la situación problemática se adaptan de mejor manera que aquellos que usan estrategias de afrontamiento basadas en las emociones (Mapfumo et al., 2012).

Afrontamiento basado en emociones.

La segunda estrategia de afrontamiento está relacionada con el afrontamiento emocional que tiene como objetivo reducir o manejar el malestar emocional que es causado por un problema (Meneghel et al., 2019). Este tipo de afrontamiento no se enfoca en resolver el problema, sino busca hacer sentir mejor a la persona en un momento de debilidad (Bedoya-Cardona & Vásquez-Caballero, 2019). Este tipo de afrontamiento depende del autocontrol de la persona, es decir, cómo interpreta esa amenaza, qué pensamientos tiene al respecto sobre el conflicto y su respuesta emocional, física o cognitiva frente al mismo (Ruiz & Renzo, 2018).

Las estrategias centradas en las emociones más comunes son las siguientes: el *autocontrol*, que es el conjunto de habilidades que una persona posee para tener dominio y control de sí mismo (Ruiz & Renzo, 2018). El *distanciamiento*, donde la persona dedica sus esfuerzos a alejarse del problema para que este no le afecte (Bedoya-Cardona & Vásquez-Caballero, 2019). La *reorganización cognitiva* es aquella en la que el individuo busca formas de reinterpretar la situación o pensamientos irracionales derivados de esta, con el fin de evitar la rumiación y una decaída en el estado de ánimo (Bedoya-Cardona & Vásquez-Caballero, 2019).

La *reevaluación positiva*, consiste en que la persona reconoce o acepta el problema y busca encontrarle el lado positivo a la situación (Hershcovis et al., 2018; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). La reevaluación positiva hace que el alumno proporcione un nuevo significado al evento estresante, enfocándose en los aspectos positivo del mismo (Freire et al., 2020). Dentro del ámbito académico, esta estrategia se puede generar cuando un estudiante tras obtener una baja nota calificación, se le proporciona una retroalimentación que

le sirve como herramienta para reevaluar la situación negativa y sacar aspectos positivos de ella (Freire et al., 2020). Con respecto a cuándo usar esta herramienta, se considera aconsejable hacerlo cuando la situación estresante se percibe como un reto para el estudiante (Zimmer- Gembeck & Skinner et al., 2016).

En el ámbito académico el uso de estas estrategias también está presente. Por ejemplo, el autocontrol en el aula se presenta de forma en que si un estudiante no consigue la calificación que deseaba (o necesitaba) va a buscar estrategias para controlar esa frustración como tomarse un respiro, contar hasta el diez para controlar su ira, etc. (Matalinares et al., 2016). Asimismo, pueden utilizar el distanciamiento, donde es común que los alumnos dediquen a pasar tiempo lejos de sus compañeros o familiares, porque su situación emocional puede resultar incómoda para otros y es la mejor forma de lidiar con el estrés que encuentran (Uribe et al., 2018).

Una de las estrategias de afrontamiento emocional menos efectivas es la evitación. Según Susilowati y Anam (2017) la *evitación* es un fenómeno desadaptativo donde una persona elude situaciones que las identifica como incómodas, estresantes o amenazantes (Valencia et al., 2017). Este es el tipo de afrontamiento es el más común y perjudicial entre todas las estrategias enfocadas en la emoción y genera consecuencias a nivel conductual, cognitivo y emocional (Matalinares et al., 2016). De manera conductual puede llevar al consumo de drogas y alcohol, a comer en exceso, a la toma de medicamentos etc.; a nivel cognitivo, implica la aparición de pensamientos irreales, y de temor, preocupaciones, pensamientos de incapacidad o bloqueo (Matalinares et al., 2016). Por último, a nivel emocional puede generar trastornos emocionales con episodios de estrés e impactar de forma negativa a su vida personal, social y rendimiento académico (Susilowati y Anam, 2017). La evitación en el ámbito académico es la procrastinación, esta se define como el acto de postergar tareas que necesitan atención inmediata (Díaz-Morales, 2018). En este caso los

estudiantes al no dominar alguna materia o clase que resulte molesta, tienden a dejarla al final, cuando cognitiva y emocionalmente están cansados y la calidad del trabajo es deficiente (Mitchell et al., 2018).

El afrontamiento basado en emociones es bueno, pero no es el mejor. Según González, et al. (2018), este tipo de afrontamiento produce en los estudiantes un mayor nivel de malestar, síntomas de somatización, ansiedad y depresión.

CAPÍTULO 2: DINÁMICA DE LA ORGANIZACIÓN

El presente capítulo tiene como propósito el brindar información sobre la organización para la cual se desarrolla la propuesta en este trabajo. Se hará una descripción general de la visión, misión, estrategias, servicios y características principales del Decanato de Estudiantes de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ).

Es importante comprender el contexto y el enfoque de la organización, para que de esta manera la propuesta que se desarrolla en este trabajo se ajuste a la cultura organizacional y las características del Decanato y de la USFQ, manteniendo el espíritu de artes liberales que esta organización posee.

Para la realización de este capítulo, la información sobre la descripción de la dinámica de la USFQ está basada en el documento propuesto como trabajo de fin de carrera por estudiantes que optaban por la licenciatura en Psicología. Para más información, este documento desarrollado por Aguinaga, Goyes, Feijóo, Pulupa y Salazar, se pueden encontrar en el repositorio de la biblioteca de la USFQ.

Misión del Decanato de Estudiantes

La misión del Decanato de Estudiantes es asegurarse de proveer un ambiente que promueva el desarrollo académico, social, emocional, y que proteja el bienestar de toda la comunidad USFQ. De igual manera, se compromete a velar por el cumplimiento de las normas establecidas en el Código de Honor (Universidad San Francisco de Quito [USFQ], s.f.).

Visión del Decanato de Estudiantes

Por medio de la disponibilidad de programas que apuntan a la diversidad, apoyo psicólogo, académico, entre otros, el Decanato de Estudiantes busca cumplir con los

estándares de excelencia de la Universidad San Francisco. De esta manera garantiza el bienestar y la integridad de los alumnos (USFQ, s.f.).

Estructura y Servicios del Decanato Estudiantil

El Decanato de Estudiantes de la USFQ cuenta con diversas áreas para ayudar al crecimiento y desarrollo del estudiante. Entre estos servicios se encuentra la Consejería Psicológica, Centro de Necesidades Educativas Especiales, Consejería Académica, Diversidad Étnica y UNIDiversidad (USFQ, s.f.). Asimismo, dentro de la USFQ se pueden encontrar tanto el Gobierno Estudiantil, Learning Center, Asistencia de Cátedra y múltiples clubes que conjuntamente con el Decanato promueven el confort y unidad dentro del campus (USFQ, s.f.).

A continuación, se describirán únicamente los servicios de Consejería Académica y Psicológica, donde podemos encontrar el Centro de Necesidades Educativas Especiales. De igual manera, se describirá el programa de Diversidad Étnica y UNIDiversidad debido a que estos son los más relevantes para la propuesta.

Consejería Académica y Psicológica

El área de Consejería Académica trabaja de la mano con el área de apoyo psicológico para atender casos de estudiantes que presentan dificultades académicas (USFQ, s.f.). Ambas entidades buscan promover que los alumnos solventen sus dificultades a través de un apoyo continuo para el desarrollo de estrategias efectivas que mejoren su rendimiento estudiantil. Estas estrategias se ven reforzadas por medio del Learning Center, el cual provee tutorías dictadas por alumnos para resolver dudas sobre material académico (USFQ, s.f.).

De la misma forma, dentro de estos servicios se encuentra el Centro de Necesidades Educativas Especiales, que tiene como propósito incluir física, emocional, cognitiva y

socialmente a los alumnos que posean cualquier necesidad educativa especial, como trastornos de aprendizaje o discapacidades (USFQ, s.f.).

Diversidad Étnica y UNIDiversidad

El departamento de Diversidad Étnica está encargado de generar igualdad de oportunidades académicas a estudiantes que forman parte de diferentes minorías vulnerables, basándose en que el Ecuador es un país multicultural. Este programa ofrece becas estudiantiles para disminuir la brecha socioeconómica que representa ser parte de comunidades indígenas, afrodescendientes y de otras etnias (USFQ, s.f.).

Adicionalmente, UNIDiversidad tiene como meta generar un entorno de seguridad y confianza para todos los estudiantes de la USFQ, enfocándose en la concientización sobre las diferencias entre sujetos. De esta manera, se busca sensibilizar, prevenir y disminuir los acontecimientos de discriminación en la universidad (USFQ, s.f.).

CAPÍTULO 3: DESAFÍO

El Desafío

El Decanato de Estudiantes es el encargado de velar por el bienestar y desarrollo integral estudiantil y cuenta con varios servicios a disposición de los estudiantes de la USFQ como el Learning Center y Consejería Psicológica. A pesar de la disponibilidad de estos servicios, se ha identificado un extenso flujo de consultas en Consejería Psicológica debido a que muchos de los estudiantes no han generado hábitos de estudio o desconocen las técnicas de estudio y manejo de estrés que pueden aplicar durante su vida universitaria (Digby, N., comunicación personal, 27 de mayo de 2020)

Con el objetivo de disminuir este flujo de estudiantes, el Decanato considera importante crear un curso en línea sobre hábitos de estudio y manejo de estrés; de esta manera, los estudiantes pueden aprender de una forma autodidacta y beneficiarse del mismo.

Para tener una visión más amplia acerca de esta problemática, se realizaron entrevistas a varios miembros de la USFQ entre los cuales se encontraban estudiantes de primer año como también algunos de los miembros pertenecientes al decanato de estudiantes. A partir de la información obtenida se procedió a analizar las respuestas más comunes y posibles soluciones ante el desafío planteado.

Visión de los estudiantes

Se entrevistó a estudiantes que están cursando el primer año en la USFQ, con el fin de saber su opinión acerca de la implementación de un curso autodidacta sobre hábitos de estudio y manejo de estrés. En esta entrevista se les preguntó acerca de las razones por las cuales tomarían este curso, la principal motivación para culminarlo, cuánto tiempo invertirían y en qué período lo tomarían.

Las respuestas arrojaron diversas opiniones por parte de los estudiantes. En cuanto a cuándo sería oportuno ofrecerlo, los estudiantes prefieren recibirlo al inicio del semestre, ya que esto les permitirá empezar aplicar el material aprendido lo antes posible. También indican que al principio del semestre se sentirán más motivados para empezar, y hay menos carga académica. En cuanto al tiempo en que los estudiantes estarían dispuestos a dedicar a este curso, se encontró que destinarían una hora diaria por tres a cuatro días a la semana. (Estudiantes de primer año de varias carreras USFQ, junio 2020).

Respecto al contenido del curso, los estudiantes indicaron que quisieran encontrar dentro del mismo actividades como videos interactivos, testimonios de expertos en el tema, foros, estudios con evidencia científica y juegos como Kahoot, que facilitan el aprendizaje por medio del juego. Kahoot es una plataforma gratuita que permite la creación de contenidos para evaluar los conocimientos de estudiantes, por medio del juego y concurso (Gallegos, 2015).

Por otra parte, los estudiantes indicaron que se sentirían motivados si este curso les ofreciera un crédito extra o un punto extra en alguna materia. Además, mencionan que obtener un certificado o diploma al final puede servirles como parte de su currículum vitae, ya que este certificado les beneficiará a largo plazo.

Como información adicional los estudiantes mencionan que les gustaría recibir pequeños incentivos dentro de los módulos. Es decir, buscan motivación constante a lo largo del curso y no solo al final. De la misma manera, los estudiantes mencionan que las notificaciones o mensajes positivos pueden ser una herramienta útil que les permita estar más pendientes de las actividades por realizar. Otra de las sugerencias por parte de los entrevistados es promocionar este curso desde una perspectiva estudiantil, es decir que los participantes logren identificarse con los problemas y soluciones ahí presentados y con quienes dan las recomendaciones.

Finalmente, los estudiantes entrevistados afirmaron que este curso debe ser percibido como útil y como una herramienta que traerá beneficios a largo plazo para su vida académica.

A continuación, se detallará de manera breve cada uno de los desafíos encontrados en este proyecto.

Desafío 1: Generación de motivación para que los estudiantes se inscriban en el curso y desarrollen las habilidades de hábitos de estudio y manejo de estrés

La motivación intrínseca se convierte en un desafío al momento de implementar el curso, ya que es probable que muchos de los estudiantes que necesitan desarrollar las habilidades en las que nos enfocaremos, tienen una baja autorregulación, escasa motivación intrínseca y es posible que esperen recibir recompensas para completar el curso.

Como se mencionó anteriormente la mayoría de los alumnos entrevistados de primeros semestres o nuevo ingreso, estarán motivados a realizar este curso si al hacerlo consiguen algún beneficio, como obtener puntos extras en alguna materia. La intención principal del Decanato de Estudiantes es evitar que los alumnos completen este curso por tener una recompensa, de lo contrario se busca que culminen el curso por la utilidad a largo plazo que este trae y fomentar la idea de compromiso, para que los alumnos se apoderen de su proceso de aprendizaje en la universidad (Digby, N., & Peña, Z., comunicación personal, 25 de junio de 2020). Esta dicotomía será analizada en la propuesta.

Otro desafío es la motivación del estudiante para no abandonar el curso sin terminarlo, este aspecto también será considerado en la propuesta.

Desafío 2: Promover la inclusión en el curso de hábitos de estudio y manejo de estrés

La USFQ se caracteriza por tener gran variedad de etnias, razas, y tipos de estudiantes en su campus. Hay estudiantes de comunidades indígenas, personas extranjeras que vienen de intercambio, personas con algún tipo de discapacidad, o estudiantes que presentan problemas

de aprendizaje. Por tal razón es de suma importancia tomar en cuenta todos estos aspectos para la implementación del curso.

Las principales dificultades que el Departamento de Diversidad Étnica ha encontrado son la falta de acceso a internet de calidad de los estudiantes cuando están en sus comunidades y la falta de herramientas tecnológicas para la educación, como computadoras. También el idioma se puede volver un desafío al momento de hablar de los estudiantes de diversidad étnica, ya que para algunos de esos estudiantes el español no es su idioma natal y muchos de ellos no dominan el idioma inglés en los primeros semestres (Peña, Z., comunicación personal, 25 de junio de 2020). Por esta razón, el curso debe proveer su contenido en un idioma más accesible como es el español. Como sugerencia del área de Diversidad Étnica, para generar una mayor motivación se podría incluir frases, instrucciones y testimonios en quichua por miembros de Diversidad Étnica.

Con respecto a la inclusión de personas con discapacidad visual, de acuerdo a los especialistas en necesidades educativas especiales de la USFQ, la plataforma D2L es una plataforma amigable que permite accesibilidad a personas con dicha discapacidad (Sevilla, E., Comunicación personal, 25 de junio de 2020) Las autoras de este proyecto consideran que algunos casos específicos como daltonismo tienen que ser tomados en cuenta en la creación del contenido y diseño del curso para brindar un acceso amplio. Además, se sabe que en la universidad no existen casos de sordera total y se entiende que las discapacidades motoras no representan un desafío a la accesibilidad del curso (Sevilla, E., Comunicación personal, 25 de junio de 2020).

Por otra parte, los estudiantes con problemas de aprendizaje son un reto para este curso: el desafío consiste en que los estudiantes con problemas de aprendizaje logren sostener buenos niveles de concentración y motivación, para que de esa manera, aprendan efectivamente y desarrollen las habilidades que requieren. Este grupo de estudiantes es quien

más requiere este tipo de cursos y a quienes más les va a costar seguirlo (Sevilla, E., Comunicación personal, 25 de junio de 2020). Los trastornos de aprendizaje tienen por definición la incapacidad de adquirir conocimiento de forma eficiente en ciertas áreas académicas, esto puede incluir lectura, escritura, cálculo etc. Estos trastornos de aprendizaje tienen en común la falta de concentración y de atención, dificultando así el aprendizaje (Morales et al., 2018).

Finalmente, el Decano de Estudiantes mencionó la importancia de considerar la diversidad de audiencias que tenemos, por lo que debemos tener presente que algunos estudiantes se van a salir del curso, mientras que otros se van a quedar con algún recurso que les haya servido del mismo (Digby, N., Comunicación personal, 25 de junio de 2020).

Desafío 3: Promover la autorregulación en el curso de hábitos de estudio y manejo de estrés

Por último, se ha considerado que la falta de autorregulación en los estudiantes es un desafío en diferentes ámbitos. Se ha determinado que varios de los problemas de estudio, pueden estar relacionados a la falta de autorregulación. En consecuencia, el enseñar por medio de una plataforma autodidacta sobre estos temas (lo cual requiere altos niveles de autorregulación), es un desafío.

De la misma forma, será complicado asegurar que los estudiantes con seguimiento académico y con problemas de autorregulación, se responsabilicen de su propio aprendizaje. La autorregulación es de gran importancia dentro del aprendizaje en línea, ya que predice el éxito y permanencia del estudiante. Se sabe que si no se cuenta con suficiente capacidad autorreguladora, es más probable que los alumnos abandonen el curso (Berridi & Martínez, 2017).

CAPÍTULO 4: PROPUESTA

La Propuesta

El reto presentado por el Decanato de Estudiantes se basa en la implementación de un curso para el desarrollo de hábitos de estudio y manejo de estrés dentro de la universidad. Como se mencionó anteriormente, se busca crear el presente curso con la finalidad de alivianar la carga laboral del Decanato y sus servicios de Consejería Académica. Así también, se busca mejorar el rendimiento académico de los alumnos de la universidad, en especial de aquellos con dificultades académicas.

Cabe recalcar que la universidad ha desarrollado un curso en línea, Dragon's Lifestyle, en donde de manera general se topan los temas de manejo de tiempo, mapas conceptuales, manejo de estrés, entre otros temas. Dragon's Lifestyle da una idea general sobre ciertos hábitos de estudio, por lo que proponemos profundizar en estos temas y añadir otros hábitos de estudio revisados en la literatura.

Primera propuesta: Generación de motivación para que los estudiantes se inscriban y desarrollen las habilidades de hábitos de estudio y manejo de estrés.

El primer aspecto de este desafío es conseguir que los estudiantes se inscriban en el curso. Durante las entrevistas con el Decanato de Estudiantes quedó claro que no se desea que este curso sea dictado de una manera obligatoria, ya que al serlo no se motiva a los estudiantes, debido a que la obligatoriedad interfiere con la sensación de autodeterminación. La autodeterminación se refiere a la capacidad de un individuo para tomar decisiones sobre temas que le conciernen, ayudando de esa manera al aprendizaje (Stover, et al., 2017). Para no afectar la autodeterminación, se propone realizar un curso que sea voluntario. Ahora bien, esto presenta un nuevo reto: muy pocos estudiantes tienen una motivación intrínseca para registrarse en cursos que les permitan desarrollar sus habilidades, tal como se pudo evidenciar en las entrevistas realizadas. Por esta razón, basándose en la literatura antes

descrita y en las entrevistas a estudiantes, se considera importante agregar un motivador extrínseco para que inicien el curso. El mejor motivador extrínseco son puntos extra en alguna materia de la universidad, como, por ejemplo, en Escritura Académica; también se mencionó en las entrevistas que los estudiantes valoran contar con un certificado luego de concluir un curso.

Según la teoría de motivación, la motivación extrínseca es necesaria cuando no hay una motivación intrínseca, ya que por medio de incentivos el individuo adquiere el deseo de participar en una actividad que le otorgará la recompensa establecida (Reeve, 2018). Se entiende como incentivo a un suceso que se da en el ambiente el cual atrae o repele el comportamiento deseado en una persona (Reeve, 2018). En este caso, al dar un punto extra y un certificado se está incentivando a que el alumno se registre en el curso. Además, al tener incentivos que solo se obtienen si es que los estudiantes terminan el curso, se busca que los alumnos desarrollen motivación intrínseca durante los diferentes módulos y que los sigan hasta finalizarlos. Dicha motivación intrínseca no solo se generará con los motivadores extrínsecos, sino también aumenta cuando los alumnos encuentran útil y beneficioso al curso.

Un factor importante para fortalecer la motivación de los estudiantes para ingresar y mantenerse en el curso será su estructura modular, donde cada elemento del curso será independiente de los que lo anteceden y los elementos posteriores. La literatura indica que muchos aprendices ingresan a un MOOC para adquirir un conocimiento o destreza específicos y no culminan todos los módulos, sin que eso implique que el curso fracasó en sus objetivos (Padilla, B., Comunicación personal, 30 de junio de 2020).

Es importante mencionar que en el caso que los alumnos solo deseen aprender el material de un módulo pueden hacerlo, ya que estos están disponibles de manera independiente. Por medio de los puntos extras y certificado, se busca que los alumnos que comienzan tomando un solo módulo, no solo se conformen con este, sino que se genere una

motivación intrínseca para seguir aprendiendo. El certificado y los puntos extra se ofrecerán solo si se completan todos los módulos. Esto se ve complementado con la utilidad que el curso posee. Es decir que, una vez que los estudiantes hayan tomado un solo módulo y experimentado los beneficios que este tiene por ofrecer, su motivación intrínseca incrementará al querer aprender más y poder poseer nuevas estrategias y hábitos que fomenten su rendimiento académico.

Se propone que si el Decanato decide dar este curso como recurso para los alumnos de Seguimiento Académico, sería importante que los alumnos lo culminen para que obtengan más estrategias y reciban tanto los puntos extras, como la certificación.

El segundo factor en este desafío es que los alumnos mantengan buenos niveles de motivación durante el curso y no lo abandonen hasta desarrollar las habilidades que necesitan. Para esto, proponemos que el curso de hábitos de estudio y manejo de estrés se base en la unión de las características de un MOOC con la metodología de Blended Learning. Es decir, este curso tendrá un aprendizaje en línea que es el componente asincrónico de un MOOC, pero también la parte sincrónica del Blended Learning.

Para la parte sincrónica, se sugiere al Decanato realizar seminarios que complementen el material visto en el curso y que sean parecidos a los coloquios dictados en la USFQ. Esta estrategia ya ha sido probada previamente, de acuerdo a Cristina Crespo (Comunicación personal, 30 de junio de 2020) cuando se desarrolló el curso de aprendizaje autónomo y asincrónico Blended Flexible Learning para los profesores de la USFQ desde Shift Academy; este curso se complementó con lo que llamaron “clases Z”. Las clases Z fueron encuentros sincrónicos en donde un ponente complementa el material de cada módulo que previamente se había revisado en el curso asincrónico.

Para complementar el curso asincrónico se podrían implementar estos “*Coloquios: Dragons’ Toolkit: Refuerza tus habilidades*”, donde profesores y/o estudiantes de diferentes

carreras, como por ejemplo de psicología y educación, pueden voluntariamente dictar dichos seminarios. Como incentivo para la asistencia a estos coloquios, se otorgará certificados con horas de asistencia por parte de la USFQ. Se puede dar el caso que un alumno asista a un seminario sin estar inscrito en el curso, en esta circunstancia, el componente sincrónico puede incentivar a que el alumno busque más información y en consecuencia se registre en el curso que se propone.

Adicionalmente, una de las principales formas de motivar a un estudiante a mantenerse en el curso, es mediante la inclusión de actividades interactivas para que el curso no sea monótono. Esta es la razón por la cual se ha decidido implementar actividades con contenidos como videos, foros participativos con fotos, juegos y retroalimentación entre pares.

Similarmente, gracias a los datos recopilados a través de las entrevistas a estudiantes y la revisión de literatura, se decidió incluir diferentes formas de mostrar el contenido para generar una mayor motivación y compromiso hacia el curso. Por ejemplo, añadir videos con expertos sobre el tema, presentación de material con videos con voz en off, testimonios de alumnos que han utilizado las técnicas propuestas, testimonios de miembros de ALUMNI de diversidad étnica, entre otros. Finalmente, en el módulo de cierre, se incluirá un video de felicitaciones realizado por miembros del Decanato.

Otra estrategia que incrementa la motivación de los estudiantes que participan en este tipo de cursos es la identificación con quienes lo lideran. De acuerdo a Brenda Padilla (Comunicación personal, 30 de junio de 2020), experta en el diseño de MOOCs, es recomendable que los cursos sean dirigidos por estudiantes cuando su público son estudiantes, para que puedan sentirse identificados; también recalcó la importancia de “tener una cara” visible durante el curso o en cada módulo, los participantes deben familiarizarse

con alguien, que sea su “profesor virtual”. En ese sentido, es recomendable limitar los videos con voz en off.

Otro elemento fundamental es la presencia de un tutor detrás del curso, quien tendrá espacios de interacción con los participantes, por ejemplo en los foros, sin que sea necesario que retroalimente cada aporte de quienes participan, ya que sabemos que es complejo destinar una persona para estas actividades. El tutor permitirá que los estudiantes sientan que no están solos y a su vez todo el apoyo que reciban será clave para la adquisición de cada una de las habilidades planteadas por el curso. Entendemos que el Decanato de Estudiantes carece de personal suficiente para dedicarse a supervisar estos cursos, por esto se propone que el tutor pertenezca al Learning Center y que el curso sea una herramienta para ayudar a los estudiantes que acudan a este espacio con dificultades en sus hábitos de estudio. De esta manera, el tutor del Learning Center se encargaría de dar retroalimentación dentro del curso y en el caso de ser necesario, ser un soporte extra, por medio de tutorías individualizadas, para alumnos que lo requieran.

El último elemento motivador es tener insignias o mensajes alentadores a lo largo del curso, lo que mejora la motivación y la permanencia de los estudiantes, por esta razón, estos se incluirán en la plataforma del D2L. Dichas insignias serán otorgadas al estudiante al finalizar cada módulo para alentarlo y felicitarlo por su avance y empeño.

Las insignias serán provistas de forma automática por la plataforma para así alivianar la carga del tutor. Con respecto a los mensajes motivacionales, los cuales se podrán encontrar durante la realización del curso, tendrán un formato llamativo, como recuadros con colores adecuados, que contengan oraciones como “¡Lo estás haciendo muy bien, sigue adelante!” o “Recuerda, si tienes dificultades puedes encontrar ayuda en el Learning Center o en Consejería Psicológica”. Lo que se busca con estas frases, es promover una sensación de

autoconfianza y recordar a los usuarios que está bien pedir ayuda cuando sea que la necesiten.

Segunda propuesta: Promover la inclusión en el curso de hábitos de estudio y manejo de estrés.

La USFQ es una institución que protege y promueve la diversidad y la inclusión, por lo que es de suma importancia crear un curso en el cual las diferencias sean tomadas en cuenta para que de esa manera se minimice la brecha académica.

La primera solución para ser inclusivos es que la mayoría del contenido del curso sea en español ya que es el idioma oficial del país. Sin embargo, se sabe que la mayoría del material académico de mayor calidad se encuentra en inglés, por lo que se incorporará subtítulos en español para que el contenido sea accesible e inclusivo. Además, los subtítulos sirven como un refuerzo del material ya que permite que las personas con problemas de aprendizaje o baja autorregulación consigan comprender más el contenido del curso.

Adicionalmente, se incluirá el idioma quichua en ciertas instrucciones, frases motivacionales, testimonios, entre otros contenidos. Se hará de esta manera ya que para muchos estudiantes de Diversidad Étnica es su lengua materna y al incluir material en este idioma se está potenciando la inclusión, y aumentando su motivación.

El segundo factor a tomar en cuenta para la inclusión son las necesidades educativas especiales. Los casos más comunes dentro de la USFQ, son diagnósticos de TDAH y trastornos del aprendizaje como dislexia, discalculia, etc. (Sevilla, E., Comunicación personal, 25 de junio de 2020). Para diseñar un curso más inclusivo, se ha considerado presentar el contenido de una manera concisa y directa, creando actividades entretenidas y cortas que involucren al estudiante. También, se propone recomendar a los estudiantes por medio de ventanas emergentes, que cada cierto tiempo es importante tomarse un momento para estirarse, darse una vuelta o consumir un snack para que no se agobien con el material.

Por otro lado, y con respecto a los alumnos que posean discapacidades visuales, es importante recordar que la plataforma D2L es amigable para dichas personas. De manera similar, se considerará a los alumnos que padecen de daltonismo por lo que los no se utilizarán combinaciones de colores rojo y verde, ya que suelen ser difíciles de reconocer entre las personas con este diagnóstico (Alcade-Alvites, 2015). Igualmente, se utilizarán plataformas como colorsafe.co o www.accessible-colors.com para asegurarnos que los colores escogidos para el diseño sean accesibles e inclusivos para todos los usuarios. Se utilizará una paleta de colores afín a la marca USFQ para generar sentimiento de pertenencia, ya que este curso será parte del material de la universidad.

Debido a que gran parte del material del curso será por medio de videos, se consideró que para mejorar el aprendizaje en los cursos en línea y según lo revisado en la literatura, se debe dar la opción de pausar y regular la velocidad del mismo, para así garantizar la comprensión del contenido por parte de los alumnos. Por esta razón, los videos que se incluyan en el curso serán subidos primero a YouTube, plataforma que ofrece esta opción y luego al D2L.

Tercera propuesta: Promover la autorregulación en el curso de hábitos de estudio y manejo de estrés.

La problemática central de esta propuesta se basa en que enseñar temas de autorregulación por medio de un sistema autodidacta, a estudiantes que tienen dificultades justamente en estas habilidades es todo un reto.

Para esto, se ha decidido incorporar una estructura sencilla y similar a lo largo del curso. Es decir, todos los módulos incluirán un elemento teórico seguido por una actividad. De igual manera, al inicio de los módulos se añadirá un cronograma para sugerir el orden y el tiempo estimado para cumplir cada módulo y cada actividad. Esto permite a cada estudiante organizar su tiempo, y les ofrece una sensación de autorregulación.

Como parte de esta estructura, las instrucciones de cada módulo y actividad serán breves y concisas, para una comprensión más directa y sencilla. Adicionalmente, para reforzar la comprensión del material, se incorporarán recomendaciones o recordatorios cortos como “Tómate tu tiempo para leer las instrucciones y entenderlas”.

Asimismo, cada módulo consta con objetivos claros, que buscan estar alineados con los del estudiante. Es por esto que como recurso adicional se les otorgará una plantilla donde ellos escriban y determinen con claridad qué es lo que quieren llevarse de cada módulo.

Como segunda propuesta a esta problemática, se ha decidido que el primer módulo sea el de manejo del tiempo, ya que esta habilidad ayuda a aumentar los niveles de autorregulación. Dentro de dicho módulo se solicitará, como actividad práctica, que los estudiantes realicen un horario que incluya a detalle las actividades que piensan hacer por semana.

Las actividades de este curso en línea cuentan con la participación de los estudiantes en foros, en los cuales se espera que comenten y respondan a sus compañeros. Los beneficios de este tipo de actividades son múltiples: se consigue una mayor participación, motivación y compromiso en el curso, se logra que los estudiantes reflexionen sobre su propio trabajo y el de los demás, para así monitorear los errores propios y de sus pares y, además, permite que por medio de la autorreflexión pongan en práctica y a prueba sus nuevos conocimientos.

Finalmente, para reforzar la autorregulación se propone que esta sea un tema que se dicte como parte de los Coloquios “*Dragons’ Toolkit: Refuerza tus habilidades*”. De esta manera, se asegurará que este concepto se internalice de mejor manera en los estudiantes.

Estructura y detalle de actividades a realizar en el curso de hábitos de estudio y manejo de estrés

Una vez entendidos los desafíos y soluciones propuestas, se pasa a detallar en la siguiente tabla, todos los módulos y actividades que conforman el curso.

Tabla 1. *Guión del contenido para la introducción al curso de hábitos de estudio y manejo de estrés*

	Introducción
Objetivos	Estudiantes obtengan una idea general del curso
	Estudiantes entiendan qué son los hábitos de estudio
	Estudiantes logren establecer sus metas para el curso
	Estudiantes logren tener un proceso de introspección sobre cuáles son sus hábitos de estudio
	Que los estudiantes aprendan qué es la autorregulación y su importancia
Actividad 1	Bienvenida al Curso – Conocer el porqué del mismo y su funcionalidad
Actividad 2	Introducción de los estudiantes
Actividad 3	Qué es la autorregulación
Actividad 4	Qué son los hábitos de estudio y las técnicas de estudio
Actividad 5	Mis metas en el curso
Actividad Práctica	Reconocer mis hábitos de estudio

Leyenda del modelo de las 5E: Engage, Explore & Explain, Elaboration & Evaluation

Tabla 2. *Guión del contenido para el primer módulo del curso de hábitos de estudio y manejo de estrés*

	Módulo 1: Manejo de tiempo
Objetivos	Identificar buenos hábitos de organización de tiempo
	Estudiantes logren generar buenos hábitos de organización para el buen manejo de tiempo
	Estudiantes aprendan a hacer agendas y calendarios
Actividad 1	Video de introducción
Actividad 2	Juegos obstaculizadores del tiempo
Actividad 3	Qué es el manejo de tiempo y pasos para lograrlo.
Actividad 4	Priorización de tareas (teoría + ejercicios)
Actividad 5	Estrategias para organizar tu tiempo: Agenda y Calendarios
Actividad Práctica	Reto final: Foro fotográfico, creando mi calendario/agenda

Leyenda del modelo de las 5E: Engage, Explore & Explain, Elaboration & Evaluation

Tabla 3. *Guión del contenido para el segundo módulo del curso de hábitos de estudio y manejo de estrés*

	Módulo 2: Toma de notas
Objetivos	Identificar la toma efectiva de notas
	Estudiantes aprendan a tomar notas efectivas
	Estudiantes logren aplicar correctamente la toma de notas efectivas
Actividad 1	Video de introducción
Actividad 2	Testimonio alumnos USFQ
Actividad 3	Reconocer buenas prácticas de toma de notas
Actividad 4	Estrategias útiles para la toma de notas: Esquema y Cornell
Actividad 5	Toma de notas computadora vs a mano
Actividad Práctica	Reto Final: Foro fotográfico, escogiendo mi metodología

Leyenda del modelo de las 5E: Engage, Explore & Explain, Elaboration & Evaluation

Tabla 4. *Guión del contenido para el tercer módulo del curso de hábitos de estudio y manejo de estrés.*

	Módulo 3: Creación de mapas conceptuales
Objetivos	Conocer la efectividad de los mapas conceptuales
	Identificar qué tipos de mapas conceptuales hay y como usarlos
Actividad 1	Video de introducción
Actividad 2	Testimonio de utilidad alumnos USFQ
Actividad 3	Qué son los mapas conceptuales
Actividad 4	Cómo crear mapas conceptuales
Actividad 5	Juego Mapas conceptuales
Actividad Práctica	Reto final: Foro fotográfico, realizando mi mapa conceptual

Leyenda del modelo de las 5E: Engage, Explore & Explain, Elaboration & Evaluation

Tabla 5. *Guión del contenido para el cuarto módulo del curso de hábitos de estudio y manejo de estrés*

	Módulo 4: Estrés académico ¿Cómo lo manejo?
Objetivos	Estudiantes aprendan estrategias efectivas del manejo de estrés en el ámbito académico
	Identificar los principales factores que causan estrés y cómo afrontarlos

Actividad 1	Video de introduccion
Actividad 2	Compartir que me causa estrés a mi
Actividad 3	Qué es el manejo de estrés académico y factores que lo causan
Actividad 4	Tipos de afrontamiento (teoría + ejercicios)
Actividad 5	Estrategias para afrontar el estrés académico
Actividad Práctica	Reto final: Reconociendo mis estrategias de afrontamiento ante el estrés académico

Leyenda del modelo de las 5E: Engage, Explore & Explain, Elaboration & Evaluation

Tabla 6. *Guión del contenido para el cierre del curso de hábitos de estudio y manejo de estrés*

	Cierre y despedida del curso
Objetivos	Agradecer, despedir y cerrar el curso
	Estudiantes logren identificar sus nuevas capacidades de hábitos de estudio y manejo de estrés
Actividad 1	Video cierre y agradecimiento
Actividad 2	Discusión de qué es lo que me llevo del curso
Actividad 3	Autoevaluación
Actividad 4	Certificado de reconocimiento

Leyenda del modelo de las 5E: Engage, Explore & Explain, Elaboration & Evaluation

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Este trabajo surge como respuesta a la necesidad de contar con un curso autodidacta para estudiantes de la USFQ para el desarrollo de hábitos de estudio y manejo de estrés. Este es un curso práctico e interactivo que se compone de seis módulos en los cuales cada estudiante explora y aprende por medio de material didáctico como presentaciones, juegos y foros.

Se encontraron tres desafíos principales al crear el curso: generar motivación en los estudiantes para que se inscriban y se mantengan en el curso, promover la inclusión de las diversidades y finalmente, fomentar la autorregulación entre los participantes. Para motivar a los estudiantes a inscribirse y mantenerse en el curso se propone la motivación extrínseca, por medio de puntos extras y un certificado, para luego despertar motivación intrínseca, cuando los estudiantes empiecen a percibir los beneficios del curso.

Por otra parte, la USFQ se caracteriza por ser una universidad diversa. Consecuentemente, se optó por incluir frases motivacionales en quichua, disminuir el uso del idioma inglés e incorporar herramientas como videos que se puedan pausar, acelerar o disminuir su velocidad, lo que facilita la comprensión. Finalmente, por medio de un diseño y una estructura sencilla, elementos gráficos y animaciones que permitan al estudiante entender mejor el orden del curso y organizar correctamente su tiempo, se cubre las necesidades de autorregulación.

Tras la investigación se determinó que la mejor manera de lograr que un curso en línea sea efectivo, es por medio de un contenido directo y una estructura sencilla. Por esta razón, el Curso de Hábitos de Estudios y Manejo de Estrés sigue los lineamientos del modelo ADDIE, utilizando una metodología de aprendizaje híbrido e incluyendo los componentes de las 5E.

ADDIE es un diseño instruccional que ayuda a los estudiantes identificar sus metas y recursos, ayudando así al desarrollo de un sistema de educación en línea que esté centrado en el usuario (Croxtton & Chow, 2017).

Por su parte, el aprendizaje híbrido o Blended Learning (BL) es un tipo de educación que se caracteriza, principalmente, por la integración sincrónica y asincrónica del aprendizaje (Dziuban, et al., 2018). Al realizar no solo investigación científica sino también al escuchar la voz de los estudiantes de la USFQ, se identificó la necesidad de tener un profesor o facilitador que les motive a aprender y seguir en el curso. Por esta razón, y gracias a la efectividad que demuestra la investigación sobre el BL, se decidió proponer los coloquios “*Dragons’ Toolkit: Refuerza tus habilidades*” para así cumplir con la parte sincrónica de un curso en línea; esto garantiza un mejor aprendizaje para los estudiantes.

De igual manera, como parte de su estructura, el curso usa el modelo de las 5E. Este tiene un enfoque constructivista que permite a los estudiantes tener un aprendizaje efectivo (Bybee, 2015). El trabajo colaborativo entre estudiantes y profesor promueve una motivación para aprender. Por medio de las 5E, se incentiva al estudiante y se le provee de herramientas, como la resolución de conflictos, para así lograr profundizar cualquier tema propuesto (Susilowati & Anam, 2017). Para que el modelo de las 5E funcione correctamente, aplicado en la modalidad en línea, es importante que se presente con orden y organización para que a los alumnos les resulte interactivo y terminen el curso (Van Gardner et al., 2020).

La base del curso sí es su estructura, pero lo que garantiza un aprendizaje también es su contenido. Por esta razón, en cada uno de los módulos se presentan hábitos y técnicas de estudio que la investigación ha demostrado como necesarios para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

En el primer módulo se habla sobre qué es el manejo de tiempo y cómo lograrlo. Se entiende como manejo de tiempo la habilidad del estudiante para controlar y monitorear su

tiempo y las tareas que cumple dentro del mismo (Burrus, et al., 2016). Por medio de técnicas como priorización de tareas, creación de calendarios y agendas, la investigación demostró que se puede dar un manejo de tiempo efectivo (Mondragón, et al., 2017; Khan, et al., 2019).

En el segundo módulo se presentan estrategias efectivas para la toma de notas tanto a computadora o a mano. Tomar notas es una técnica que ha demostrado ser efectiva ya que permite que el estudiante preste atención, procese la información de una manera más profunda y por ende aprenda mejor (Espino-Datsira, 2017). Como parte de este módulo y siguiendo las recomendaciones de Brenda Padilla, experta en educación en línea, quien nos otorgó la licencia de usar su contenido del curso sobre hábitos de estudio, se optó por enseñar a los estudiantes el método Cornell y el de Esquema. Dichos métodos han sido catalogados como efectivos para el aprendizaje (Padilla, 2016; Kiewra, et al., 2018).

En el tercer módulo, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender una técnica de estudio más visual, los mapas conceptuales, que por medio de su aspecto visual y la creación de asociaciones entre contenido, permite un mayor aprendizaje (Khine, et al., 2019). Los mapas conceptuales permiten la activación de procesos como la percepción, asimilación, análisis, recuerdo de información, creatividad, etc., mejorando el aprendizaje de los estudiantes (Bystrova & Larionova, 2015).

En el último módulo se busca que los estudiantes aprendan qué es el estrés académico, como prevenirlo y cómo afrontarlo en caso de tenerlo. Se entiende como estrés académico cuando un estudiante sobrepasa su nivel de tolerancia a todas las demandas académicas presentadas (Zárate, 2017). Factores como sobrecarga de trabajo, periodo de exámenes, hablar en público, entre otros, producen estrés en los estudiantes (Alsumi, et al., 2018; Toribio-Ferrer & Franco-Bárcena, 2016). Para sobrellevar el estrés, se ha encontrado que existen diferentes estrategias de afrontamiento, las cuales dependerán de la personalidad de cada individuo (Castro et al., 2018). Las dos estrategias son: afrontamiento centrado en

emociones y afrontamiento centrado en el problema. Se ha encontrado que la reevaluación positiva es la estrategia más útil para el estudiante ya que disminuye sus síntomas negativos como la depresión, el estrés, sentimientos de inutilidad etc. (González et al., 2018).

En conclusión, como respuesta al reto dado por el Decanato de Estudiantes, se creó un curso sobre Hábitos de Estudio y Manejo de estrés. Dicho curso enseña técnicas de estudio y manejo de estrés que se han mostrado efectivos para la mejora del rendimiento académico. El objetivo de este curso, más allá de buscar que los alumnos lo culminen, es que adquieran las habilidades que consideren necesarias.

REFERENCIAS

- Abubakar, R., Kamsin, A. & Abdullah, N. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education, 144*.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Acevedo, D., Torres, J., & Tirado, D. (2015). Análisis de los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje a distancia en alumnos de ingeniería de sistemas de la universidad de Cartagena. *Formación Universitaria, 8(5)*,59-66 <https://doi.org.10.4067/S0718-50062015000500007>
- Adak, S. (2017). Effectiveness of Constructivist approach on academic achievement in science at secondary level. *Educational Research and Reviews, 12(22)*, 1074-1079.
<https://doi.org/10.5897/ERR2017.3298>
- Akçayr, G. & Akçayr, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education, 126*, 334-345.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Alcalde-Alvites, M.A. (2015). Daltonismo y uso del computador en educación a distancia. *Revista semestral de divulgación científica, 2(1)*, 32-48.
<http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/article/view/828>
- Alfonso, A. B., Calcines C. M., Monteagudo, R., & Nieves A. Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro, 7(2)*, 163-178.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&tlng=es.
- Aljasafer, A. (2017). The effectiveness of electronic mind maps in developing academic achievement and the attitude towards learning English among primary school

students. *International Education Studies*, 10(12), 80-95.

<https://10.5539/ies.v10n12p80>

Alsulami, S., Al Omar, Z., Binnwejim, M. S., Alhamdan, F., Aldrees, A., Al-Bawardi, A.,

Alsohim, M., & Alhabeeb, M. (2018). Perception of academic stress among Health

Science Preparatory Program students in two Saudi universities. *Advances in medical*

education and practice, 9, 159–164. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S143151>

Arulsevi, E. (2017). Mind maps in classroom teaching and learning. *Excellence in Education*

Journal, 6(2), 50-65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1210135>

Ayala, E., & Gonzalez, S. (2015). *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Lima:

Editorial de la UIGV.

[http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1189/Libro%20TIC%20](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1189/Libro%20TIC%20%282%29-1-76%20%281%29.pdf?sequence=1&%3Bamp%3BisAllowed=y)

[%282%29-1-](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1189/Libro%20TIC%20%282%29-1-76%20%281%29.pdf?sequence=1&%3Bamp%3BisAllowed=y)

[76%20%281%29.pdf?sequence=1&%3Bamp%3BisAllowed=y](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1189/Libro%20TIC%20%282%29-1-76%20%281%29.pdf?sequence=1&%3Bamp%3BisAllowed=y)

Ayoub, A. S., & El-Aziz, E. M. (2018). Enhancing study skills among freshman nursing

students an intervention study. *IOSR Journal of Nursing and Health Science*, 7(3), 22-

29. <https://10.9790/1959-0703062229>

Azofeifa, C. (2018). Revisión de los beneficios de la intensidad y modalidades de ejercicio

físico sobre el estrés psicológico. *Pensar en Movimiento: Revista de ciencias del*

ejercicio y la salud, 16(1). <http://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v16i1.30335>

Bacon, P. (2017). Effective studying is a science, not an art: teaching students scientifically-

based study techniques. *Headwaters*, 30(1), 44-

58. <https://digitalcommons.csbsju.edu/headwaters/vol30/iss1/5>

- Bada, S. O., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70. doi: [10.9790/7388-05616670](https://doi.org/10.9790/7388-05616670)
- Barrio, G., Rajas, M., Fernández, M. & Álvarez, S. (2017) Metodología de producción para el desarrollo de contenidos audiovisuales y multimedia para MOOC RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 183- 203. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.16691>
- Bastida- Bastida, D. (2019). Adaptación del modelo 5E con el uso de herramientas digitales para educación: propuesta para el docente de ciencias. *Revista Científica*, 34(1), 73-80. <http://10.14483/23448350.13520>
- Beattie, G., Laliberte, J.W, Michaud-Lecrec, C. & Oreopoulos, P. (2019). What sets college thrives and divers apart? A contrast in study habits, attitudes, and mental health. *Economics Letters*, 178, 50-53. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2018.12.026>
- Bedoya-Cardona, E. J. y Vásquez-Caballero, D. A. (2019). Estrés y funcionamiento cognitivo en universitarios. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 14(1), 23-29. <http://10.5839/rcnp.2019.14.01.03>
- Berridi, R., & Martínez, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102. <https://10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58285>
- Bértoa, A., & Crujeiras-Pérez, B. (2017). Aplicación del modelo 5E para aprender mecánica a través de la indagación en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 123-143. <https://10.7203/dces.33.11037>

- Bhat, Y. & Khandai, H. (2016). Academic achievement and study habits of college students of District Pulwama. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 19-24.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083409.pdf>
- Boelens, R., De Wever, B. & Voet, M. (2017). Four Key Challenges to the design of: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24-32.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004>
- Brown, M. (2016). Blended instructional practice: A review of the empirical literature on instructors' adoption and use of online tools in face-to-face teaching. *The Internet and Higher Education*, 31, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.05.001>
- Bruggeman, B., Tondeur, J., Pynoo, B., & Struyven, K. (2019). Experts' insights about blended learning implementation: What teacher attributes are relevant? *Proceedings of the European Conference on E-Learning*, 639–647. <https://10.34190/EEL.19.050>
- Budoya, C., Kissaka, M. & Mtebe, J. (2019). Instructional design enabled Agile method using ADDIE model and Feature Driven Development method. *International Journal of Education and Development using ICT*, 15(1).
<https://www.learntechlib.org/p/209737/>.
- Burrus, J., Jackson, T., Holtzman, S., & Roberts, R.D. (2016). Teaching high school students to manage time: the development of an intervention. *Improving schools*, 20(2), 101-112. <https://10.1177/1365480216650309>
- Buzan, T. & Buzan, B. (1995). *The mind map book*. BBC Books.
- Bybee, R. W. (2015). *The BSCS 5E Instructional Model. Creating Teachable Moments*. NSTA.

- Bystrova, T. & Larionova, V. (2015). Use of virtual mind mapping to effectively organize the project activities of students at the university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214, 465-472. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.724>
- Caballo, V., & Anguiano, S. (2012). *Psicología y salud: Estrés, estilos de personalidad y contratiempos cotidianos*.
https://books.google.com.ec/books?id=xzAZH2_OHu4C&pg=PA87&dq=afro
- Castro Solano, A., de la Iglesia, G., & Fernández Liporace, m. (2018). Perfiles de afrontamiento del estrés en adolescentes: su relación con la psicopatología. *Revista de Psicología V*, 14(27), 77-92.
<https://pdfs.semanticscholar.org/af88/16edf9d947c6362a905ad1911efbcfa71b7a.pdf>
- Clarke, S. (2017). How can we promote and facilitate effective study skills in medical students? *MedEdPublish*, 6(1). <https://doi.org/10.15694/mep.2017.000036>
- Coursera. (s.f.). About Coursera. *Coursera*. <https://about.coursera.org/>
- Coursera. (s.f.). Como funciona Coursera. *Coursera*.
<https://learner.coursera.help/hc/es/articles/212788586-C%C3%B3mo-funciona-Coursera>
- Croxton, R. & Chow, A. (2017). Using ADDIE and Systems Thinking as framework for developing a MOOC: Case Study. *The Quarterly Review of Distance Education*, 16(4), 83-96. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1143801>
- Cuesta, L. (2018). Blended learning: Deficits and prospects in higher education. *Australian Journal of Educational Technology*, 34(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.3100>

- Daley, B.J., Morgan, S.L., & Black, S.B. (2016). Concept maps in nursing education: A historical literature review and research directions. *The Journal of Nursing Education*, 55(11), 631-639. <https://10.3928/01484834-20161011-05>
- Desselle, S. P., & Shane, P. A. (2018). Laptop versus longhand note taking in a professional doctorate course: student performance, attitudes, and behaviors. *Innovations in Pharmacy*, 9(3). <https://doi.org/10.24926/iip.v9i3.1392>
- Díaz-Morales, J. (2018). Procrastinación: Una revisión de sus medidas y correlatos. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>
- Duart, J. M., Roig-Vila, R., Mengual-Andrés, S. y Maseda Durán, M.-A. (2017). La calidad pedagógica de los MOOC a partir de la revisión sistemática de las publicaciones JCR y Scopus (2013-2015). *Revista Española de Pedagogía*, 75(266), 29-46. <http://dx.doi.org/10.22550/REP75-1-2017-02>
- Dutt, M. (2015). Adding value to projects using mind maps. *Journal of Creative Value*, 1(2), 221-234. <https://10.1177/2394964315602412>
- Dziuban, C., Graham, C., Moskal, P., Norberg, A. & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15. <http://10.1186/s41239-017-0087-5>
- Espino-Datsira, S. (2017). La toma de apuntes. Visión de los estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 64-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.22.229>
- Estévez, R., Oliva, A., & Parra, Á. (2011). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de

moderación. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 39-53.

<https://10.14349/rlp.v44i2.1030>

Ezugwu, E. N. (2019). Comparative analysis of 5Es constructivist instructional and lecture methods on SS1 students achievement in biology. *International Conference of Education*, 10-20. <http://ice2019.oum.edu.my/assets/document/ICE2019.pdf>

Feizabadi, N., & Saeednia, V. S. (2017). The impact of Bybee (5E) teaching method on learning of physiology textbook among nursing students. *Future of Medical Education Journal*, 7(2), 8-11. <https://doi.org/10.22038/FMEJ.2017.8907>

Fernández, L., González, A., & Trianes, M. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(35), 111-130.

<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>

Fisher, D., & Frey, N. (2018). The enduring value of study skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(1), 119–122. <https://10.1002/jaal.759>

Fornés-Vives, J., Garcia-Banda, G., Frias-Navarro, D., & Rosales-Viladrich, G. (2016). Coping, stress, and personality in Spanish nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 36, 318–323. doi:10.1016/j.nedt.2015.08.011

Flóres, N. E. (2019). Estudio de preferencias declaradas sobre metodologías de enseñanzas constructivistas. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(27), 83-88.

<https://doi.org/10.26507/rei.v14n27.952>

Freire, C., Ferradás, M. del M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://10.3389/fpsyg.2020.00841>

- Gallegos Campos, J. P. (2015). La mejor manera de aprender es jugando. *Revista Para el Aula – IDEA* (16), 48- 49.
https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_16/pea_016_0022.pdf
- García, L. H., da Silva Gherardi-Donato, E. C., Castillo, M. M. A., da Silva, R. C., García, P. G., & García, V. M.(2017). Estrés académico y consumo de alcohol en universitarios de nuevo ingreso. *Journal Health NPEPS*, 2(1), 133-147.
<http://docs.bvysalud.org/biblioref/2020/03/1053061/1615-6313-4-pb.pdf>
- García, M. E., Fernández Ferrer, M., & Crescenzi Lanna, L. (2015). Cursos en Línea Masivos y Abiertos: 20 expertos delinear el estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de tecnología educativa*, 14(2),
<https://10.17398/1695-288X.14.2.25>
- García-Peñalvo, Francisco & Blanco, Ángel & Sein-Echaluce, María. (2017). Los MOOC: un análisis desde una perspectiva de la innovación institucional universitaria. *La Cuestión Universitaria*, (9), 117-135. <https://Shorturl.at/jqBFI>
- Ghani, M., Malim, T., & Daud, W. A. A. W. (2018). Adaptation of ADDIE Instructional Model in Developing Educational Website for Language Learning. *GLOBAL JOURNAL AL-THAQFAH*, 8(2), 7-16.
<http://www.gjat.my/gjat122018/GJAT122018-1.pdf>
- Glass, C. R., Shiokawa-Baklan, M. S., & Saltarelli, A. J. (2016). Who takes MOOCs? *New Directions for Institutional Research*, (167), 41–55. <https://10.1002/ir.20153>
- González , R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & Franco , V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>

- Guadarrama, R. G., Carmona, V. M., Mendoza, O. M., López, M. V., & Gutiérrez, I. M. P. (2018). Diferencias en la aplicación de estrategias de afrontamiento adolescente entre alumnos hombres y mujeres del nivel medio superior. *Interdisciplinaria*, 35(1), 205-216. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18058784012>
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 375–390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>
- Gutiérrez, A., & Amador, E. (2016). Estudio del estrés en el ámbito académico para la mejora del rendimiento estudiantil. *Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 24(45), 23-28. <https://10.15381/quipu.v24i45.12457>
- Hershcovis, M. S., Cameron, A.-F., Gervais, L., & Bozeman, J. (2018). The effects of confrontation and avoidance coping in response to workplace incivility. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 163–174. <https://doi.org/10.1037/ocp0000078>
- Huang, Y.M., Wang, C.S., Liu, Y.C. (2015). A study of synchronous vs asynchronous collaborative design in students learning motivation. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(5), 354-357. <http://dx.doi.org/10.7763/IJJET.2015.V5.529>
- Hund, A. (2016). ADDIE curriculum Model. *The SAGE encyclopedia of Online Education*, 61. <https://10.4135/9781483318332.n22>
- Jairam, D. (2019). First-year seminar focused on study skills: an ill-suited attempt to improve student retention. *Journal of Further and Higher Education*, 44(4), 513-527. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1582757>
- Jansen, R., Lakens, D., IJsselsteijn, & A. (2017). An integrative review of the cognitive costs and benefits of note-taking. *Educational Research Review*, 22, 223-233. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.001>

- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 53(3), 149–157. <https://10.4067/s0717-92272015000300002>
- Jiayang, M. (2016). Learning management system calendar reminders and effects on time management and academic performance. *International Research and Review*, 6(1), 29-45. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148410>
- Jonker, H., März, V. and Voogt, J. (2018). Teacher educators professional identity under construction: The transition from teaching face-to-face to a blended curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 71, 120-133. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.016>
- Jung, E., Kim, D., Yoon, M., Park, S., & Oakley, B. (2019). The Influence of instructional design on learner control, sense of achievement, and perceived effectiveness in supersize MOOC course. *Computers & Education*, 128, 277-388. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.001>
- Kamrozzaman, N.A., Badusah, J., & Mohammad, W.M.R.W. (2018). Coogle: SWOT analysis in lifelong learning education using online collaborative mind-mapping. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 8(12), 2195-2206. <https://10.6007/IJARBS/v8-i12/5431>
- Keržič, D., Tomažević, N., Aristovnik, A. & Umek, L. (2019). Exploring critical factors of the perceived usefulness of blended learning for higher education students. *PLoS ONE*, 14(11), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223767>
- Khan, I., Zeb, A., Ahmad, S., & Ullah, R. (2019). Relationship between university students time management skills and their academic performance. *Review of Economics and Developmental Studies*, 5(4). <https://doi.org/10.26710/reads.v5i4.900>

Khine, A., Adefuye, A., & Busari, J. (2019). Utility of concept mapping as a tool to enhance metacognitive teaching and learning of complex concepts in undergraduate medical education. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 267-262.

https://10.4103/amhs.amhs_165_19

Kiewra, K., Colliot, T. & Lu, J. (2018). Note this: How to improve Student Note Taking. *IDEA*, (78).

https://ideacontent.blob.core.windows.net/content/sites/2/2020/01/IDEA_Paper_73.pdf

Kim, D., & Ra, Y. (2015). What Impacts Success in College? Findings from the Perceptions of Korean Students. *College Student Journal*, 49(1), 161–168.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1095550>

Kintu, M., Zhu, C., & Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology*, 4(1), 1-20. <https://10.1186/s41239-017-0043-4>

Labrague, L. J., McEnroe-Petitte, D. M., Gloe, D., Thomas, L., Papathanasiou, I. V., & Tsaras, K. (2016). A literature review on stress and coping strategies in nursing students. *Journal of Mental Health*, 26(5), 471–480.

[doi:10.1080/09638237.2016.1244721](https://doi.org/10.1080/09638237.2016.1244721)

Lai, H.-M., Hsiao, Y.-L. and Hsieh, P.-J. (2018) The role of motivation, ability, and opportunity in university teachers' continuance use intention for flipped teaching. *Computers & Education*, 124, 37-50.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.013>

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). El concepto de afrontamiento en estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.

- Lee, K-H. (2017). Convergent and divergent thinking in task modification: A case of Korean prospective mathematics teachers exploration. *ZDM Mathematics Education*, 49, 995-1008. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0889-x>
- Leeds, A., Kudrowitz, B & Kwon, J. (2019). Mapping associations: exploring divergent thinking through mind mapping. *International Journal of Design Creativity and Innovation*, 7(1-2), 16-29. <https://10.1080/21650349.2018.1463178>
- Leo, J. & Puzio, K. (2016). Flipped instruction in a high school science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 775-781. <https://10.1007/s10956-016-9634-4>
- Lightner, C. & Lightner-Laws, C. (2016). A blended model: Simultaneously teaching a quantitative course traditionally, online, and remotely. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 224-338. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.841262>
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- López K., & Chacón, S. (2020). Escribir para convencer: experiencia de diseño instruccional en contextos digitales de autoaprendizaje. *Apertura*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1807>
- Luik, P., Suviste, R., Lepp, M., Palts, T., Tonisson, E., Säde, M., & Papli, K. (2017). What motivates enrolment in programming MOOCs?: Motivation of enrolment in MOOC. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 153-165. <https://doi.org/10.1111/bjet.12600>.
- Luo, L., Kiewra, K. A., Flanigan, A. E., & Peteranetz, M. S. (2018). Laptop versus longhand note taking: effects on lecture notes and achievement. *Instructional Science*, 46(6), 947–971. <https://doi-org.ezproxy.lib.swin.edu.au/10.1007/s11251-018-9458-0>

- Manzi, A., Martinez, S., & Durmysheva, Y. (2017). Cognitive correlates of lecture note taking: Handwriting speed and attention. *North American Journal of Psychology*, 19(1), 195-217. <https://psycnet.apa.org/record/2017-08020-014>
- Mapfumo, J. S., N. Chitsiko, and N. Chireshell. (2012). Teaching Practice Generated Stressors and Coping Mechanisms among Student Teachers in Zimbabwe. *South African Journal of Education*, 32(2), 155–166. <https://10.15700/saje.v32n2a601>.
- Matalinares, M. L., Díaz, G., Ornella, R., Baca, D., Uceda, J., & Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Revista Ulima*, 19(2), 105-126. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v19i2.12894>
- Maycock, K.W., Lambert, J. & Bane, D. (2018). Flipping learning not just content: A 4-year action research study investigating the appropriate level of flipped learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(6). <https://doi.org/10.1111/jcal.12274>
- Mayer, R. (2018). *How to Be a Successful Student: 20 Study Habits Based on the Science of Learning*. Taylor & Francis Group.
- Meneghel, I., Martínez, I., Salanova, M., & de Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Wiley Periodicals*, 56(6), 875-890. <https://doi.org/10.1002/pits.22253>
- Mitchell, A., & Zheng, L. (2017). Examining longhand vs. laptop debate: evidence from a replication. *AMCIS*, 1. <https://www.semanticscholar.org/paper/Examining-Longhand-vs.-Laptop-Debate%3A-Evidence-from-Mitchell-Zheng/1897d8c7d013a4b4f715508135e2b8dbce0efdd0>

- Mitchell, M., Greenbaum, R., Vogel, R., Mawritz, M., & Keating, D. (2018). Can you handle the pressure? The effect of performance pressure on stress appraisals, self-regulation, and behavior. *Academy of Management Journal*, 62(2), 1-48.
<https://doi.org/10.5465/amj.2016.0646>
- Mondragón, C., Cardoso, D., & Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 661-685. <https://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i15.315>
- Moore, E. & Cain, J. (2015). Note-taking and handouts in the digital age. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(7), 1-6. doi: [10.5688/ajpe797107](https://doi.org/10.5688/ajpe797107)
- Morales, S., Cabrera, M., & Rodríguez, G. (2018). Estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes de Uruguay. *Comunicación y Sociedad*, (33).
<http://dx.doi.org/10.32870/cys.v0i33.7007>
- Mueller, P.A., & Oppenheimer, D. (2014). Corrigendum: The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 29(9). <https://doi.org/10.1177/0956797618781773>
- Nichols, A., & Greer, K. (2016). Designing for Engagement: Using the ADDIE Model to integrate high-impact practices into an online information literacy course. *Communications in Information Literacy*, 10(2), 264-282.
<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2016.10.2.27>

- O'Brien, K., Forte, M., Mackey, T. & Jacobson, T. (2017). Metaliteracy as Pedagogical Framework for Learner-Centered Design in Three MOOC Platforms: Connectivist, Coursera and Canvas. *Open Praxis*, 9(3), 267-286. DOI: 10.5944/openpraxis.9.3.553
- Oke, S., & Ivo, K. (2016). Time allocation as correlate of undergraduates academic achievement in cataloguing an classification in library schools in Southern Nigeria. *Open Access Library Journal*, 3(1). <https://10.4236/oalib.1101915>
- Olive, T., & Barbier, M.-L. (2017). Processing time and cognitive effort of longhand note taking when reading and summarizing a structured or linear text. *Written Communication*, 34(2), 224–246. doi:10.1177/0741088317699898
- Olowookere, E., Alao, A., Odukoya, J., Adekeye, O., & Ade'Agbude, G. (2015). Time management practices, character development and academic performance among university undergraduates: Covenant University experience. *Creative Education*, 6(1). <https://10.4236/ce.2015.61007>
- Osorio, M. (2015). *Alternativas para Nuevas Practicas Educativas*. Popotla. <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/137/Libro%2003%20-%20Las%20tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20y%20la%20comunicaci%C3%B3n.pdf>
- Oviedo, N. (2019). Estudio de preferencias declaradas sobre metodologías de enseñanzas constructivistas. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(27), 83-88. <https://doi.org/10.26507/rei.v14n27.952>
- Pilgrim, M., Hornby, G. & Macfarlane, S. (2017). Enablers and barriers to developing competencies in a blended learning program for specialist teachers in New Zealand. *Educational Review*, 70(5), 548-564. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1345860>

- Pineda, O., & Alcántara, N. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Innovare: Ciencia y Tecnología*, 6(2), 19-34.
<https://doi.org/10.5377/innovare.v6i2.5569>
- Pineda, J. (2017). Development of language accuracy using synchronous and asynchronous activities. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 7(4), 59-74. <https://10.4018/IJCALLT.2017100105>
- Poon, W. C., Lee, C. K. C., & Ong, T. P. (2012). Undergraduates' perception on causes, coping and outcomes of academic stress: its foresight implications to university administration. *International Journal of Foresight and Innovation Policy*, 8(4), 379.
<http://doi:10.1504/ijfip.2012.049809>
- Prasad, P.W.C., Maag, A., Redestowicz, M. & Hoe, L. (2018). Unfamiliar technology: Reaction of international students to blended learning. *Computers & Education*, 122, 92-103. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.016>
- Putnam, A. L., Sungkhasettee, V. W., & Roediger, H. L. (2016). Optimizing learning in college: Tips from cognitive psychology. *Perspectives on Psychological Science*, 11(5), 652-660. <https://doi.org/10.1177/17456916166645770>
- Reed, D. K., Rimel, H., & Hallett, A. (2016). Note-Taking interventions for college students: a synthesis and meta-analysis of the literature. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(3), 307–333. doi:10.1080/19345747.2015.1105894
- Reeve, J. (2018). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill.
- Rezaie, H., Seyed, S. F., Reza, S., Chehrzad, M. M., & Kazem, E. (2017). The relationship between the study habits and the academic performance of medical sciences students. *Journal of Holistic Nursing And Midwifery*, 27(2), 65-73. <https://10.18869/scsdpub.hnmj.27.265>

- Rodriguez, S., Allen, K., Harron, J. & Qadri, S. (2019). Making and the 5E Learning Cycle. *Science teacher*, 86, 48-55. https://doi.org/10.2505/4/tst18_086_05_48.
- Ruiz, P., & Renzo, F. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 188-211.
[10.14718/ACP.2018.21.2.9](https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.9)
- Salame, I. I., & Thompson, A. (2020). Students' views on strategic note-taking and its impact on performance, achievement, and learning. *International Journal of Instruction*, 13(2), 1–16. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1321a>
- Salmon, G., Pechenkina, E., Chase, A. & Ross, B. (2017). Designing Massive Open Online Courses to take account of participant motivations and expectations. *British Journal of Educational Technology*, 48, 1284-1294. doi:[10.1111/bjet.12497](https://doi.org/10.1111/bjet.12497)
- Simonova, N. (2015). E-learning in mind maps of Czech and Kazakhstan university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (171), 1229-1234.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.236>
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. & Liporace, M.M. (2017). Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.
<http://hdl.handle.net/11336/73304>
- Sun, J., Wu, Y. & Lee, W. (2016). The effect of the flipped classroom approach to OpenCourseWare instruction on students self-regulation. *British Journal of Educational Technology*, 48(3). <https://doi.org/10.1111/bjet.12444>
- Susilowati, S. M. E., & Anam, K. (2017). Improving Students' Scientific Reasoning and Problem-Solving Skills by The 5E Learning Model. *Biosaintifika: Journal of Biology & Biology Education*, 9(3), 506-512.

Thompson, N. J., Fiorillo, D., Rothbaum, B. O., Ressler, K. J., & Michopoulos, V. (2018).

Coping strategies as mediators in relation to resilience and posttraumatic stress

disorder. *Journal of Affective Disorders*, 225, 153-159. doi:10.1016/j.jad.2017.08.049

Toribio-Ferrer, C., & Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés académico: El enemigo silencioso del estudiante. *Revista Salud y Administración*, 3(7).

<https://revista.unsis.edu.mx/index.php/saludyadmon/article/view/49/46>

Trust, T. & Pektas, E. (2018). Using the ADDIE Model and Universal Design for Learning Principles to develop an open online course for teacher professional development.

Journal of Digital Learning in Teacher Education, 34(4), 219-233.

<https://doi.org/10.1080/21532974.2018.1494521>

Universidad San Francisco de quito (s.f.). Diversidad Étnica. *Universidad San Francisco de*

Quito. http://www.usfq.edu.ec/sobre_la_usfq/diversidad_etnica/Paginas/default.aspx

Universidad San Francisco de quito (s.f.). Misión y Visión. *Universidad San Francisco de*

Quito http://www.usfq.edu.ec/sobre_la_usfq/Paginas/sobre_nosotros.aspx

Universidad San Francisco de quito (s.f.). UNIDiversidad. *Universidad San Francisco de*

Quito.

<http://www.usfq.edu.ec/estudiantes/decanato/UNIDiversidad/Paginas/default.aspx>

Uribe, A., Ramos, I., Villamil, I., & Palacio, J. (2018). The importance of coping strategies on psychological wellbeing in a school-based sample of adolescent population.

Psicogente, 21(40), 186-221. <http://dx.doi.org/10.17081/psico.21.403082>

Väisänen, S., J. Pietarinen, K. Pyhältö, A. Toom, and T. Soini. 2018. “Student Teachers’

Proactive Strategies for Avoiding Study-Related Burnout. *Journal of Education and*

Learning, 7(1), 208-222. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n1p208>

- Valencia, P., Paredes, E., Leon, M., Zuñe, C., Falcón, C., & Cáceres, R. (2017). Evitación experiencial, afrontamiento y ansiedad en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana. *Revista Avances en la psicología*, 3(1), 45-58.
<https://doi.org/10.24016/2017.v3n1.43>
- Van Garderen, D., Decker, M., Juergensen, R., & Abdelnaby, H. (2020). Using the 5E Instructional Model in an Online Environment with Pre-service Special Education Teacher. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 23(1). Obtenido de <https://scholarworks.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1111&context=jsesd>
- Villarreal, V., & Martinez, A. (2018). Assessing study skills in college students: A review of three measures. *Journal of College Student Development*, 59(5), 629–635. doi:10.1353/csd.2018.0059
- Wang, K., Zhu, C. (2019). MOOC-based flipped learning in higher education: students' participation, experience and learning performance. *International Journal of Education Technology in Higher Education*, 16(33). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0163-0>
- Watkins, R. Corry, M., Dardick, W., & Stella J. (2015). Note-taking habits of online students: Value, quality, and support. *Quarterly Review of Distance Education*, 16(3):1-12,85-86. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1143760>
- Widyastuti, T., Kurniawan, A. & Candra, N. (2017). Coping Strategies on Students After Experiencing Academic Failure: An Indigenous Study in Javanese Context. *Indigenous and Cultural Psychology Working Paper Series*, 13(3), 1-12.
https://www.researchgate.net/publication/322093980_Coping_Strategies_On_Students_After_Experiencing_Academic_Failure_An_Indigenous_Study_In_Javanese_Context

- Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G-J., & Pass, F. (2018). Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments and MOOCs: A systematic Review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4), 356-373. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>
- Wong, J., Khalil, M., Baars, M., Koning, B., & Paas, F. (2019). Exploring sequences of learner activities in relation to self-regulated learning in a massive open online course. *Computers & Education*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103595>
- Woods, R. (2019). ADDIE vs. SDLC: A Comparison. In S. Carliner (Ed.), *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 427-442. <https://www.learntechlib.org/primary/p/211110/>.
- Yulia, H. (2017). Readiness for blended learning viewed from the student's attitude towards learning aspects. *International Journal of Active Learning*, 2(1), 15-16. <https://10.7903/ijcse.1086>
- Zapata-Ros, M. (2015). El diseño instruccional de los MOOCs y el de los nuevos cursos abiertos personalizados. *Revista de Educación a Distancia*, 45(2). <http://10.6018/red/45/zapata>
- Zárate Depraect, N. E., Soto Decuir, M. G., Castro Castro, M. L., & Quintero Salazar, J. R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas. *Revista de La Alta Tecnología y Sociedad*, 9(4), 92-98. <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v21n3/2014-9832-fem-21-3-153.pdf>
- Zárate, N., Soto, M. G., Martínez, E., Castro, M. L., García, R., & López, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 153-

157. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322018000300007&lng=es&tlng=es.

Zimmer-Gembeck, M. J., and Skinner, E. A. (2016). The development of coping: Implications for psychopathology and resilience. *Developmental and Psychology*, 4, 1-61. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy410>

REFLEXIÓN PERSONAL

Desde un principio este desafío me llamó mucho la atención sin embargo, debido a que muchos de mis compañeros también lo eligieron como desafío se tuvo que sortear. En ese momento estaba muy nerviosa y ansiosa por conocer el desafío que me tocaría, pero al conocer que pude entrar a este desafío me lleno de mucha tranquilidad y alegría. Me encantó poder ser parte de este desafío relacionado con el diseño de un curso sobre hábitos de estudio y manejo de estrés. Cuando me reuní por primera vez con mi grupo pude notar que todas estábamos entusiasmadas y alegres porque nos había tocado el desafío que deseábamos, lo cual para mí significó un momento de tranquilidad y seguridad de que lo íbamos a lograr. Realizar el team charter desde un inicio fue clave para incrementar nuestro compromiso y de esa manera pudimos acordar las reglas con las que nos íbamos a manejar durante todo el proceso de nuestro trabajo en equipo.

Realizar este proyecto de manera grupal fue una experiencia realmente valiosa ya que al ser un grupo de personas con habilidades diferentes pudimos de alguna forma juntarlas y de esa manera potenciar la calidad de nuestro producto final. Fue una gran oportunidad que el decanato nos haya dado el reto de diseñar el curso, y a la vez fue una gran ventaja debido a que nosotras como las creadoras del curso al igual que nuestros clientes somos estudiantes por lo tanto, tenemos una visión más amplia de cómo piensan, y eso fue un gran beneficio para construir el contenido del curso basándonos en los principales intereses y clasificando la información que sería más provechosa para los estudiantes. Me resultó emocionante ver como a lo largo de estos casi tres meses, avanzamos muy rápido tanto en la creación del curso como en la elaboración del documento, creo que en esos momentos la presión del tiempo que teníamos por presentar lo que habíamos avanzado a nuestra tutora fue lo que nos impulsó a tener las cosas listas para el día de la revisión.

De la misma manera, este trabajo fue una gran oportunidad para conocer a mis compañeras de trabajo, aprender de ellas y haber complementado y juntado las habilidades de cada una. Mediante este trabajo desarrollé algunas habilidades que no necesariamente tienen relación con mi carrera sino aquellas que tienen que ver con diseño y creación del contenido de un curso, además disfruté mucho sacar mi creatividad en momentos en donde tuve la oportunidad de generar contenido para cada uno de los módulos que se fueron creando a lo largo de este proceso. De la misma manera, mediante este curso tuve la oportunidad de usar y familiarizarme con plataformas como genially, que aunque ya la había usado anteriormente no conocía realmente todas las funciones que esta plataforma puede ofrecer al usuario, por lo que mediante todo el proceso de la creación del curso aprendí a usarla de mejor manera y sacarle el mejor provecho. Considero que todas y cada una de las habilidades aprendidas me hicieron crecer como profesional, pienso que este trabajo fue una gran oportunidad para aprender otras habilidades aunque estas no estén relacionadas con mi carrera.

Por otro lado, fue una experiencia que me ayudó a comprender cómo trabajar en grupo, los desafíos que se pueden presentar y sobretodo los resultados impresionantes que salen a la luz cuando un equipo tiene la misma meta en común, alta sinergia y sobretodo existe una buena comunicación y reglas claras desde el principio entre los integrantes que lo conforman.

En conclusión, me siento muy contenta de haber terminado haciendo algo no solamente teórico sino más bien práctico como lo es este curso, estoy muy orgullosa de cada una de las personas que fueron parte de mi equipo y feliz por haber logrado algo que desde un principio todas queríamos. Estoy muy segura que los objetivos que nos planteamos antes de implementar este curso se irán cumpliendo, asimismo estoy ansiosa por que los estudiantes se inscriban al curso, utilicen el material que hemos creado y mediante este potencien sus técnicas de estudio y manejo de estrés.