

LOS ENTORNOS EDUCATIVOS: IMPACTO SOBRE EL COMPROMISO DE NIÑOS Y JÓVENES

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENTS: IMPACT ON THE ENGAGEMENT OF CHILDREN AND YOUTH

DAIANA YAMILA RIGO
UNRC-CONICET, Argentina
daianarigo@hotmail.com

Cómo citar: Rigo, D, Y. (2018). Los entornos educativos: impacto sobre el compromiso de niños y jóvenes. *Revista Educación y Ciencia*, 8(51), 64-71.

Recibido: 13 de septiembre de 2018; **Aceptado para su publicación:** 09 de noviembre de 2018

RESUMEN

La presente comunicación sintetiza ideas sobre el compromiso de los niños y jóvenes alrededor de los entornos educativos. Se exponen las razones que llevan a los estudiantes a desengancharse de sus trayectorias formativas y tomar una posición más pasiva en sus estudios con tendencias al aburrimiento. Asimismo, se describe la relación entre implicación y procrastinación académica. Finalmente, se rescatan algunos aportes de la Psicología Educativa para pensar y reflexionar los escenarios escolares y universitarios actuales.

Palabras clave: compromiso, educación, desvinculación, emociones

ABSTRACT

The present communication synthesizes ideas about the commitment of children and young people around educational environments. The reasons that lead students to disengage from their educational trajectories and take a passive position in their studies with tendencies to boredom. Likewise, the paper describes the relationship between academic engagement and procrastination. Finally, I rescued some contributions of the Educational Psychology to think and reflect the current school and university scenarios.

Keywords: engagement, education, disengagement, emotions

INTRODUCCIÓN

La reflexión que se presenta deviene de un espacio de diálogo constructivo que toma forma de escrito académico tiempo después de haber disertado estas palabras bajo la invitación de la Fundación Social, junto a la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, para participar de MOTUS 2017, un encuentro que dispuesto a llegar a jóvenes y niños, se conformó como el primero para debatir sobre los procesos de aprendizaje desde una perspectiva multidisciplinaria para empezar a tejer una transdisciplina a modo de impactar en las aulas, conjugando los aportes de la Psicología Educativa y la Neuropsicología.

El escrito tiene la intención de comprender el complejo entramado que supone comprometer a los procesos educativos en niños y jóvenes. Los estudios e investigaciones actuales muestran que el involucramiento se define mucho más allá de los factores personales, y demuestran que los rasgos contextuales son cruciales para la configuración de contextos educativos en pos de un mayor compromiso en los estudiantes, por eso nos centraremos en la importancia de innovar sobre las prácticas pedagógicas

que se llevan a cabo en las instituciones educativas. Considero el aula como lugar de aprendizaje de contenidos, conocimientos y habilidades, que permite generar innovaciones para promover el interés y el compromiso de niños y jóvenes hacia sus aprendizajes.

El trabajo se organiza en tres apartados. El primero aborda la relación compromiso y aburrimiento; el segundo, se aboca a desarrollar el impacto de la procrastinación en el compromiso de los alumnos, y el tercero, cierra con las consideraciones finales y posibles lecturas a futuro.

ABURRIMIENTO Y COMPROMISO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

En las escuelas y en las universidades se observa con mayor frecuencia situaciones de aburrimiento, falta de atención y dedicación a las tareas escolares y académicas, que son el resultado, por lo general, de una educación que es poco interesante a los estudiantes. La frase de Ander-Egg (2007) “A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI” (pp. 51), aún tiene sentido al analizar el desfase entre las prácticas pedagógicas y las motivaciones de los estudiantes; idea que se ve reflejada en la actualidad educativa, bajo situaciones que describen lo que acontece en las aulas:

Que algunos docentes sigan enseñando geografía con mapas cuando el mundo no es plano como se muestra en ellos y cuando la mayoría de los niños puede recorrer el globo a través de Google Earth, ubicar coordenadas y altitud y hasta ver fotos de su propia casa es un claro ejemplo de que el aburrimiento en la escuela llega como consecuencia de la escisión entre los contenidos académicos y la realidad (Premat, 2010, p.1).

Al respecto, Schank (2010) considera que una de las causas del aburrimiento en las aulas, es estudiar conceptos sin poder establecer una relación con la vida cotidiana y dotarlos de sentido para resolver situaciones que exceden las paredes del aula o la evaluación.

El aburrimiento es definido como un estado afectivo compuesto de sentimientos desagradables, falta de estimulación y baja activación fisiológica. A la vez, provoca la sensación de que el tiempo no pasa, por lo que se desea escapar de esa situación; se caracteriza por posturas o gestos que denotan desmotivación, baja implicación, falta de interés y escasa valoración de la actividad. Por lo que, el aburrimiento puede describirse como una emoción que implica cinco dimensiones, a saber: afectiva, cognitiva, fisiológica, expresiva y motivacional (Preckel, Götz y Frenzel, 2010; Perkrum, Göetz, Daniels, Stupnisky y Perry, 2010).

En palabras de Retana (2011), hablar del aburrimiento como una emoción supone aceptar que depende de elementos contextuales, ciertos patrones de comportamiento, cambios corporales y algún grado de compromiso afectivo. Centrándonos en este último aspecto, el autor sostiene que si aceptamos que el aburrimiento implica un compromiso afectivo, quien lo experimenta siente una desafección para con aquello que le resulta aburrido, en tanto algo del contexto se rechaza conduciendo al sujeto a una suerte de pasividad emocional.

Se le caracteriza, asimismo, como un sentimiento negativo ante algo repetitivo, que pierde novedad frente a los ojos de quien asiste o analiza una determinada situación. Por lo tanto, el aburrimiento es uno de los principales motivos de desenganche.

Rue (2006) expone que la clase expositiva es, por lo general, uno de los factores que llevan a que los estudiantes se aburran en las aulas, uno de los primeros eslabones que dan paso al desenganche escolar. Desvinculación que, comprendida como proceso, emerge progresivamente cuando el estudiante se aleja de la escala de valores, las pautas de comportamiento y los símbolos de identificación con la institución educativa, desapego que conduce finalmente al fracaso o al abandono (Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010).

Sobre los resultados de deserción, la puesta en juego de la continuidad en el sistema educativo y desinterés general de los estudiantes, la relevancia académica del compromiso en diversos campos disciplinares, entre ellos la Psicología Educativa, impulso estudios orientados a generar contextos instructivos que vuelvan a vincular a niños y jóvenes con las prácticas de enseñanza.

Existe un número considerable de modelos y definiciones se han ofrecido sobre el constructo. En general, el compromiso es el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir. Más específicamente, el compromiso hacia las tareas académicas refiere a la intensidad y emoción con la cual los estudiantes se involucran para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje, es una energía en acción que conecta a la persona con la actividad. Existe consenso en que el compromiso es un meta-constructo que comprende aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales (Appleton, Cristenson, Kin y Reschly, 2006; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Rigo, 2017b).

López Aguilar y Sánchez Dorantes (2010) exponen que el compromiso de los estudiantes puede ser una construcción esencial para comprender, predecir y prevenir el abandono escolar y el desinterés entre los alumnos. En tanto hay factores contextuales que conectan y otros rasgos que desenganchan a estos estudiantes. Es decir, una multitud de elementos, tales como la falta estructura y claridad en las consignas, la ausencia de apoyo hacia la toma de una mayor autonomía en las decisiones, la baja percepción del valor de utilidad de lo enseñado, o la continua ausencia de desafíos, pueden influir en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, quienes terminan asumiendo una participación más pasiva, disminuyendo los niveles de involucramiento y autorregulación (Tze, Klassen y Daniels, 2014).

Decíamos que aquello que se percibe como repetitivo es experimentado como aburrido o poco atractivo, entonces consideramos como muy probable que conformen pasen los años de escolarización los estudiantes tiendan a comprometerse menos. El estudio de Darr (2012) muestra cómo evoluciona el involucramiento de los estudiantes por grado escolar y género. En la investigación los resultados ponen en evidencia cómo las puntuaciones de compromiso conformen pasan los años, tanto en varones como en mujeres, se aproximan a valores más bajos de la escala.

Los datos coinciden con las apreciaciones de los estudiantes cuando aluden a la monotonía de las clases magistrales, las exposiciones extendidas de los docentes y la utilización de recursos didácticos limitados frente a las TIC, como rasgos comunes de clases que desenganchan (Moreyra, 2016). Por el contrario, resultados recientes indican que, cuando se generan innovaciones educativas tendientes a la promoción del compromiso, éste tiende a romper la tendencia decreciente, generando situaciones que enganchan a los estudiantes (Rigo, 2017a; Riccetti y Rigo, en prensa).

¿QUÉ DESENGANCHA Y QUÉ CONECTA?

El compromiso como energía no puede definirse como presente o ausente, sino que se mueve en un continuo en relación con las características y rasgos de algunos contextos y circunstancias que son el resultado de experiencias educativas ligadas a una enseñanza que lo promueva, tal cual se plantea en el modelo contextual de Lam, Wong, Yang y Liu (2012). Además, se le caracteriza por ser altamente dinámico, fluctuante, dependiente del contexto e interactivo; lejos de ser estático; el compromiso de los estudiantes se retroalimenta de los entornos más cercanos, escuela, familia, pares y docentes (Goldin, Epstein, Schorr, Warner, 2011; Rigo, 2017b). En este posicionamiento, dos elementos son claves, por un lado, las tareas escolares-académicas y las evaluaciones y por otro, el rol docente.

El estudio de López Aguilar y Sánchez Dorantes (2010) demuestra lo observado a diario en las aulas, alumnos que se duermen, se distraen mirando por la ventana o chequeando el celular; a la vez profundiza sobre las causas del aburrimiento en clases desde la perspectiva de los estudiantes, rescatando aquellos aspectos que de la configuración de la clase son menos propensos para cautivar la atención, el interés y la participación. Al respecto, los autores concluyeron que el aburrimiento en clases es multicausal, como se resume en la siguiente Figura:

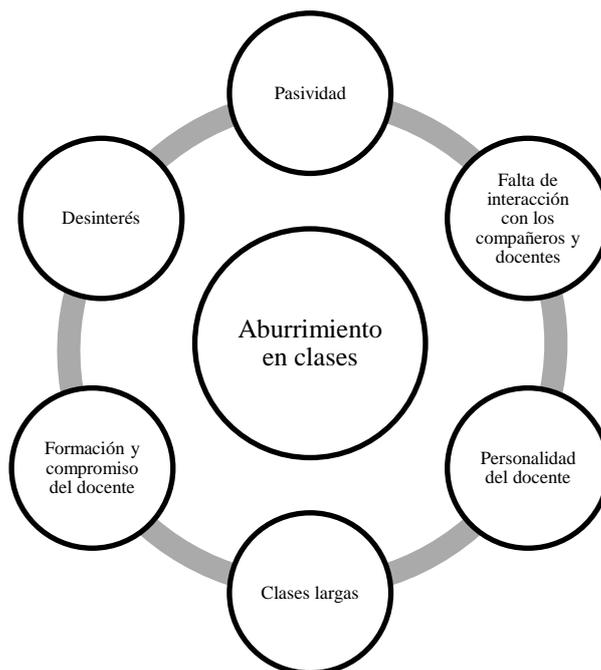


Figura 1. Adaptada de López Aguilar y Sánchez Dorantes (2010)

Es decir, que cuando las clases son prolongadas, sin pausas e interacciones entre estudiantes y docentes, aumenta la percepción del estudiante como agente pasivo de aprendizaje, que lo lleva al desinterés; que a la vez aparece ligado a la capacitación e implicación docente, a la motivación que el profesor demuestra por la asignatura que enseña y el clima áulico que logra generar a partir de su personalidad.

En tal sentido, la investigación de Rigo (2017b) concluye que el compromiso es un proceso espiralado, en el cual la planificación de la clase incluye cómo los estudiantes se comprometen con sus aprendizajes. Son las clases desafiantes, con valor de utilidad, novedosas, con objetivos claros, y con cierto margen de elección, las que movilizan al estudiante y lo enganchan con la propuesta diseñada por el docente. Por el contrario, las clases donde prima la falta de estructura clara, tales como metas de aprendizaje o criterios de evaluación, donde las tareas son demasiado difíciles o muy complejas, con un diseño poco flexible, con poca autonomía en la toma de decisiones y orientadas a la memorización, es más proclive de aburrir, que de implicar.

En este contexto áulico configurado para que los estudiantes adopten una pasividad y desvinculación emocional, nos interrogamos ¿qué posibilidades tiene la agencia de los estudiantes de hacerse presente y moldear el entorno para reengancharse? El concepto de agencia, tal como se postula desde la teoría social cognitiva (Bandura, 1997; Bandura, 2006) supone al estudiante en un rol más activo en la configuración del contexto del aula, haciendo referencia al competente agéntico, en referencia a la proactividad del individuo, basada en la autoorganización, autorregulación y autorreflexión, capaz de modificar y mejorar las condiciones de su entorno. Autores como Reeve (2013) aluden al compromiso agéntico, que define como la habilidad del alumno para establecer metas propias y constructivas en el proceso activo del aprendizaje. Así, el alumno actúa y se involucra activamente en nuevas conductas en relación con los adultos; se caracteriza por ser proactivo, más que reactivo y, como tal, es claramente diferente del compromiso afectivo y conductual y se acerca más a la implicación cognitiva que tiene aspectos vinculados a la iniciativa cuando se lo define en términos de autorregulación (Wakefield, 2016). El compromiso agéntico es la colaboración del estudiante con el docente y otros para crear proactivamente un ambiente de aprendizaje óptimo (Reeve, 2013).

A los docentes que se animen al desafío de generar contextos propicios para comprometer, se los invita a revisar experiencias educativas desarrolladas en entornos reales de enseñanza y aprendizaje, en el nivel primario de educación con el objetivo de generar cambios en los formatos de las evaluaciones y los diseños instructivos, pensados como procesos recursivos (Rigo y Donolo, 2016; Rigo y Donolo, 2017).

Asimismo, se los incita a comprometerse profundamente en una participación intencional, de investigación auténtica, decidida y con responsabilidad como agentes de cambio. En estos contextos, entendemos que la agencia de los estudiantes seguramente pueda emerger en tanto existen mayores posibilidades de que puedan desarrollar sus competencias, habilidades de autorregulación, y creencias de autoeficacia (Bandura, 2006; 2018).

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y COMPROMISO

¿Cuántas veces se ha repetido la conducta de Felipe? “Ahora mismo me levanto y voy a hacer los deberes... pasa el tiempo, las horas y los días, y la escena se repite una y otra vez, y Felipe sentado aún en la silla”. La sociedad actual, nos lleva a vivir el placer de la inmediatez, donde se dilata las nociones de esfuerzo y voluntad, las cuales son bases sobre las que se construyen los hábitos de estudio y la atención sostenida para concluir con una actividad escolar o académica que supone un desafío cognitivo.

En los contextos académicos, a diario observamos estudiantes que tratan de evitar una situación o tarea, en lugar de hacer un esfuerzo activo para realizarla. Este comportamiento ha sido llamado dilación o procrastinación, por considerar que se presenta una dilatación de tarea o demora voluntaria en el curso de una acción, aplazando su ejecución, aun cuando tengan plazo de entrega; con consecuencias negativas para la misma persona, en tanto se genera estrés, ansiedad y otros problemas de salud (Angarita Becerra, 2012; González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013; Quant y Sánchez, 2012; Sánchez Hernández, 2010).

La realización de una tarea que presenta un límite temporal es una situación de las más comunes en las escuelas; pero qué lleva a los estudiantes -aunque cabe aclarar que no sólo procrastinan ellos, sino también los docentes- a postergar la entrega de un trabajo. Al respecto Quant y Sánchez (2012) postulan desde una perspectiva motivacional que la dilatación en el tiempo puede ser entendida como un fallo en la autorregulación de los comportamientos, pero que no sólo se explica por esta mala organización y planificación del tiempo, sino que consiste en una compleja interacción de componentes afectivos, cognitivos y conductuales del sujeto, mediada por variables contextuales.

Se encuentran tres dimensiones –afectiva, cognitiva y conductual- que definen al compromiso. Cuando un estudiante está comprometido asume y toma la decisión de llevar a cabo tareas que no sólo son interesantes y novedosas, sino que además son desafiantes, gestionando los tiempos para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas. En este compromiso median tanto variables personales como contextuales (Rigo, 2017b), configuración particular donde se entretajan las relaciones entre los conceptos, procrastinación e implicación.

Entre las variables contextuales la falta de claridad de las consignas, la ausencia de objetivos y la dificultad establecida pueden ser obstáculos que lleven a evitar y desplazar la realización de la tarea (Quant y Sánchez, 2012). En tanto a nivel cognitivo se generan obstáculos para planificar y auto gestionar la tarea desplegando procesos de autorregulación para cumplir con la misma. A nivel afectivo, la complejidad de la tarea se puede mover en un péndulo de fácil-desafiante-difícil, generando en los extremos aburrimiento o temor fracasar, y en uno u otro caso evitar la realización de la tarea ya sea por desinterés o miedo a no poder. La falta de valor de utilidad de las tareas es otro rasgo que promueve la procrastinación en los estudiantes, al no tener un vínculo directo con la vida cotidiana o el futuro rol profesional, los estudiantes tienen a desengancharse y postergar hasta último momento la realización de la misma.

Entre los factores personales, la autoeficacia personal, definida por Bandura (1997) la capacidad percibida por el estudiante para llevar a cabo su aprendizaje, condicionando el inicio y la persistencia en una actividad de estudio. Es decir, aquellos estudiantes con baja autoeficacia tienden a ser más procrastinadores, mientras aquellas personas que se perciben con capacidades para dominar determinadas situaciones, tienden a movilizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo (Alegre, 2013). Asimismo, las metas de aprendizaje, por contrario a las metas de rendimiento, impulsan y motivan al sujeto a desarrollar competencias para dominar la tarea (Rigo, 2016a).

Otros factores que juegan en los procesos de implicación y procrastinación son las atribuciones o razones que usa el estudiante para explicar sus resultados académicos de éxito o fracaso (Weiner, 1979). Al respecto, Quant y Sánchez (2012) mencionan que en diversas ocasiones la conducta de aplazar es

reforzada por el éxito académico obtenido después de haber postergado, lo cual fortalece creencias, tales como, “la próxima vez puedo dejar todo para último momento, porque así obtengo mejores resultados”; o bien, tensar demasiado la cuerda e inventar pretextos para seguir aplazando el tiempo, ejemplos que, en el mundo académico exceden: “se me rompió la computadora”, “no pude terminar el práctico porque mi abuela se enfermó”, “justo estaba sin Internet”, entre otras razones.

De ello se desprenden distintos tipos de procrastinación. Urban (2016) menciona dos tipos, con plazo y sin plazo, terminar un trabajo práctico que vence en dos semanas o terminar la tesis lo cual no tiene fecha de caducidad. Mantener la decisión de iniciar una tarea y concluirla dentro de los plazos establecidos en la planificación realizada es complejo, por la multiplicidad de estímulos a los que hoy en día estamos expuestos, internet, redes sociales, telefonía móvil, plataformas virtuales, Netflix, entre tantos otros dispositivos y herramientas que atrapan y acaparan nuestra atención hacia las actividades más placenteras, dilatando aquello que supone un mayor esfuerzo cognitivo, persistencia, esfuerzo y voluntad.

Desde el ámbito empresarial, la matriz de gestión del tiempo diseñada por Eisenhower (Seiwert, 1992), ayuda a definir en qué cuadrantes ubicarse para cumplir lo pautado y no caer en la postergación de obligaciones.

	Urgente	No urgente
Importante	1 Hacerlo ya	2 Decidir cuándo hacerlo
No importante	3 Delegarlo	4 Hacerlo más tarde

La mayoría de los procrastinadores pasan poco tiempo en los cuadrantes 1 y 2. En cambio, la mayoría pasa el tiempo en los cuadrantes 3 y 4, haciendo cosas que pueden ser urgentes, pero que no son importantes. No obstante, cuando se acerca la fecha de cumplir, toman un breve desvío al Cuadrante 1.

La clave está en poder autorregular y gestionar el tiempo, logrando una distribución de actividades con base en metas y prioridades para reencauzar esa energía que se requiere invertir para comprometerse a iniciarla y concluirla, sin que la ansiedad bloquee a último momento la capacidad de dar respuesta a situaciones variadas. En esto las estrategias volitivas tienen un rol fundamental, en tanto, evitan distracciones externas e internas para mantener la atención, el esfuerzo y la motivación durante la ejecución de las actividades escolares, tales como: “Debo seguir para aprender”; “Si termino la tarea, podré salir a jugar”, ligadas a su vez a comentarios positivos, que vienen de la mano de las retroalimentación al yo que devienen del exterior “Mira que bien, esta vez te esforzaste y terminaste la tarea”, de esta manera se generan atribuciones de logro internas y modificables, se refuerzan las creencias de autoeficacia y se disminuyen las oportunidades de procrastinar (Rigo, 2016b).

CONSIDERACIONES FINALES

Comprometer a los jóvenes y niños de hoy no pareciera una tarea nada sencilla, si tenemos como escenario una sociedad plagada de atractivos y distracciones que nos rodean todo el tiempo. Será entonces que la escuela y la universidad deben repensar su manera de abordar los contenidos, sin dejar de educar, enseñar y aprender.

Frente a este escenario, la propuesta es animarse a innovar en educación, con base en los intereses y motivaciones de los estudiantes, promoviendo una educación que conserve lo esencial, a la vez que incluya los desafíos del siglo XXI, entre los cuales, se encuentran estudiantes que, nacidos en el seno de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, tienen otro manejo y acceso al conocimiento.

En este sentido, para que la propuesta educativa del aula atrape y acapare, más que dilate la atención de los niños y jóvenes, la puesta en valor de los aportes teóricos de la Psicología Educativa, respecto a cómo configurar la clase para comprometer, son esenciales para promover un contexto que invite a una educación donde los estudiantes puedan debatir, co-construir el saber, investigar, definir metas y vínculos entre lo enseñado y la vida cotidiana.

Asimismo, en ese reto, el rol de docente como andamio para acompañar el proceso de aprendizaje, facilitando procesos de autorregulación y gestión del tiempo en los estudiantes con base en retroalimentaciones, que espiraladas en el proceso de enseñanza, contribuyan escenarios flexibles, habilitando diversas respuestas a una misma situación.

REFERENCIAS

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2): 57-82. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Ander-Egg, E. (2007). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Appleton, J., Christenson, S., Kin, D., y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136.
- Angarita Becerra, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2): 85-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4905094.pdf>
- Darr, C. (2012). Measuring student engagement: the development of a scale for formative use. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (ed.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 707-723). New York: Springer.
- Fredricks, J., Blumentfeld, O. y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- González-Brignardello, M. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 115-134.
- Lam, S., Wong, B., Yang, H. y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (ed.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 403-419) New York: Springer.
- Premat, S. (15 de mayo de 2010). ¿Aburridos en el aula? La causa también está fuera de la escuela. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/cultura/aburridos-en-el-aula-la-causa-tambien-esta-fuera-de-la-escuela-nid1264843>
- López Aguilar, N. y Sánchez Dorantes, L. (2010). El aburrimiento en clases. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 6(1-2), 1-43.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145.
- Moreyra, F. (2016). *Las percepciones de los estudiantes universitarios acerca de cómo los docentes favorecen el compromiso*. Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía. Repositorio UNRC (Inédito).
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.S., Stupnisky, R.H & Perry, R. P. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549.
- Preckel, F., Götz, T. y Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 451-472
- Quant, D. M. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación Académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.
- Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3): 579-595.
- Retana, C. (2011). Consideraciones acerca del aburrimiento como emoción moral. *Káñina, Rev. Artes y Letras*, XXXV(2): 179-190.
- Rigo, D. (2016a). El compromiso en el aula de educación primaria. Entre rasgos personales y factores contextuales. En G. Maldonado, A. Bono y D. Sigal (Comp.). *Qué investigamos en la Facultad de Ciencias Humanas. Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas* (pp. 294-307). Río Cuarto: UniRío.
- Rigo, D. (2016b). Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje: ¿Cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 527-548.
- Rigo, D. (2017a). Desafiando las estructuras. En busca de un mayor compromiso. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 33-34. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18298>
- Rigo, D. (2017b). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, 1-24.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2016). La evaluación... más de lo mismo, sin libro. Desafiando formatos y modalidades. *Panorama. Revista de Ciencias Sociales*, 10(19), 5-23.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2017a). El valor de utilidad de los contenidos escolares. Percepciones de los estudiantes de nivel primario. *Psicodebate*, 17(1), 35-50.
- Rue, J. (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona. Octaedro.

- Sánchez Hernández, A. M. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-94.
- Schank, R. (2010). En la educación, el objetivo no deben ser las notas de los exámenes, sino la felicidad. *Revista Redes para la Ciencia*, 3, 16-21.
- Seiwert, L. (1992). *Su tiempo es dinero*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Tze, V., Klassen, R. y Daniels, L. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology* 39, 175-187. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.05.001>
- Urban, T. (2016). *En la mente de un procrastinador*. Conferencia TED. Recuperado de https://www.ted.com/talks/tim_urban_inside_the_mind_of_a_master_procrastinator?language=es
- Wakefield, C.R. (2016). Agentic Engagement, Teacher Support, and Classmate Relatedness- A Reciprocal Path to Student Achievement. *UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers and Capstones*, 2757. Recuperado de <https://digitalscholarship.unlv.edu/thesedissertations/2757>
- Weiner B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.