

# Automonitoreo de la Conducta de Mantenerse en una Tarea en Estudiantes Universitarios

(*Self-Monitoring of the On-Task Behavior of University Students*)

Karina Bermúdez<sup>1</sup>, Oliver Gómez Mendoza, Annie Mireles y Karen Torres Bravo  
Universidad Autónoma de Baja California  
(México)

## Resumen

La conducta de mantener la atención en una tarea es crucial para el desempeño académico en estudiantes con y sin discapacidad. El objetivo del presente estudio fue evaluar el efecto de un procedimiento de automonitoreo en la conducta de mantenerse en una tarea escolar en estudiantes universitarios. En la fase de intervención, se alternaron sesiones con y sin automonitoreo. Durante las sesiones de automonitoreo, tres estudiantes registraron si estaban o no poniendo atención a su tarea escolar cada 60 segundos, durante los descansos los participantes siguieron realizando su tarea escolar sin automonitoreo. Todas las sesiones se llevaron a cabo en el momento en el que los participantes realizaban sus tareas escolares. Un observador independiente registró la conducta de los participantes de mantenerse en la tarea con un intervalo momentáneo de 60 segundos. Para dos participantes, el porcentaje de intervalos en la tarea fue ligeramente mayor en las sesiones de automonitoreo en comparación con los descansos. Los resultados sugieren que el efecto más importante del automonitoreo pudo haber sido mantener la conducta de atención a la tarea en un nivel más estable.

*Palabras clave:* automonitoreo, mantenerse en una tarea, estudiantes universitarios, autogestión

---

<sup>1</sup> Dirección para correspondencia: Karina Bermúdez, Blvd. Gral. Juan Zertuche, Carlos Pacheco 7, 22890 Ensenada, Baja California. Correo electrónico: karina.bermudez@uabc.edu.mx

### Abstract

On-task behavior contributes to better academic achievement of students with and without disabilities. The purpose of the present study was to evaluate the effect of a self-monitoring procedure to increase the on-task behavior of university students. During the intervention, sessions with and without self-monitoring were alternated. During the self-monitoring sessions, three students self-monitored their on-task behavior at 60-second intervals, no consequences for the on-task behavior were provided. In the sessions without self-monitoring, students continued working on their academic task without programmed consequences. All sessions occurred during the time the students were working on their academic tasks. An independent observer collected data on the students' on-task behavior using a momentary time-sampling procedure with 60-second intervals. For two of the participants, the percentage of on-task intervals was slightly higher during self-monitoring sessions compared to sessions without self-monitoring. The results suggest that the main effect of the self-monitoring procedure was to maintained the stability of on-task behavior throughout the procedure.

*Keywords:* self-monitoring, on-task behavior, university students, self-management

En el contexto escolar el involucramiento de los estudiantes con los materiales de estudio, a partir de los cuales se establece contacto con las tareas académicas y sus requerimientos, se relaciona con un mejor desempeño académico (Gettinger & Ball, 2008; Greenwood et al., 1994). Una forma de involucramiento es el mantenimiento de la atención en la tarea, lo cual, además de ser una conducta socialmente deseable, es crucial para el éxito académico (Richards et al., 2010). Mantenerse en la tarea es un requisito para que ocurra el aprendizaje (Kern et al., 1994) y, por lo tanto, puede incrementar la probabilidad de obtener los resultados esperados en el desempeño académico según el nivel educativo (Gettinger & Fayne, 1982; Gettinger & Stoiber, 1999).

Por otro lado, la dificultad para mantenerse en una tarea es un factor importante que contribuye al fracaso escolar en estudiantes con y sin discapacidad (Licht, 1983). En el contexto del salón de clases, la conducta de estar fuera de una tarea académica se considera disruptiva debido a que obliga a los maestros/as a disminuir el tiempo de instrucción para dedicarlo al manejo de dicha conducta, situación que podría afectar el aprendizaje de otros estudiantes en el aula (Santoyo et al., 2017; Warren et al., 2021).

Dada la relevancia que tiene la conducta de mantenerse en la tarea académica en el contexto escolar, se ha llevado a cabo investigación sobre los procedimientos efectivos para incrementar dicha conducta. Los investigadores han puesto especial atención a los procedimientos que implican el desarrollo de habilidades de autogestión ya que, además de que son cruciales para el aprendizaje, promueven la independencia de los estudiantes (Fishley & Bedesem, 2014; Mize et al., 2022; Reid, 1996; Zimmerman & Schunk, 1989).

La autogestión de la conducta se refiere a conductas que se llevan a cabo en un momento presente para controlar la ocurrencia de conductas propias en el

futuro (Watson & Tharp, 1993), es decir, la aplicación de estrategias de cambio de conducta por uno mismo que produce un cambio deseado en la propia conducta, por ejemplo, contratar un plan de ahorros con el objetivo de ahorrar en lugar de gastar dinero en objetos innecesarios (Cooper et al., 2020). La autogestión se puede llevar a cabo a través de distintas estrategias, algunas de ellas son, el establecimiento de metas propias (Miltenberger, 2014), el automonitoreo (Cooper et al., 2020; Glynn et al., 1973; Miltenberger, 2014), la autoevaluación (Cooper et al., 2020) y la autoadministración de consecuencias de la conducta objetivo (Cooper et al., 2020; Glynn et al., 1973). El automonitoreo es la estrategia de gestión de la conducta más investigada, consiste en observar la propia conducta de interés y registrarla en el momento en el que ocurre (Aydin et al., 2024; McDougall et al., 2015; McDougall et al., 2017; Miltenberger, 2014).

Existe un robusto cuerpo de investigaciones previas que muestran que el automonitoreo es una estrategia efectiva para incrementar la conducta de mantenerse en la tarea en niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Graham-Day et al., 2010; Harris et al., 2005; Rafferty et al., 2011; Sulu et al., 2023; Willis & Mason, 2014), niños y adolescentes con discapacidad del aprendizaje (Anderson & Wheldall, 2003; Bedesem, 2012; Blick & Test, 1987; Hallahan et al., 1979; Harris et al., 1994; Lloyd et al., 1989; McLaughlin et al., 1985; Melzer & Herwix, 2024; Prater et al., 1991; Rooney et al., 1984; Willis & Mason, 2014), niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje y el lenguaje (Amato-Zech et al., 2006), niños y adolescentes con trastornos emocionales, conductuales y de la atención (Axelrod et al., 2009; Crum, 2004; Dunlap et al., 1995; Harris, 1986; Kern et al., 1994; Lam et al., 1994), niños y adolescentes con autismo (Callahan & Rademacher, 1999; Finn et al., 2015; Holifield et al., 2010; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021; Stasolla et al., 2014), adolescentes con autismo y parálisis cerebral (Legge et al., 2010), niños con discapacidad intelectual moderada (Boswell et al., 2013), adolescentes en riesgo de fracaso escolar (Wood et al., 1998) y niños sin discapacidad (Rooney et al., 1984; Schardt et al., 2019). Además, se ha encontrado que el automonitoreo de la conducta de mantenerse en una tarea también aumenta la productividad (Boswell et al., 2013; DiGangi et al., 1991; Wood et al., 1998).

La mayor parte de la investigación previa sobre el automonitoreo de la conducta de mantenerse en la tarea se ha llevado a cabo con niños y adolescentes con algún trastorno del desarrollo o discapacidad, probablemente debido a que son una población que con frecuencia muestra dificultades para la gestión de su propia conducta. Existe menos investigación con estudiantes regulares, por ejemplo, Otero y Haut (2016), evaluaron el efecto de un procedimiento de automonitoreo en la conducta de mantenerse en una tarea en estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de educación intermedia en Estados Unidos de América (EUA). Los participantes fueron nominados por sus maestros por mostrar alta frecuencia de la conducta de estar fuera de la tarea, poniéndolos en riesgo de fracaso escolar. Los datos fueron recolectados en salones de una escuela de educación regular durante períodos de clase. Con un diseño alternante, los autores presentaron dos condiciones de intervención, una de automonitoreo y la otra de automonitoreo con reforzamiento. Durante la condición de automonitoreo, los participantes utilizaban un aparato que

vibraba cada minuto y en ese momento debían de registrar en una hoja si estaban o no en la tarea, en esta condición no se presentaba ningún tipo de reforzador. La condición de automonitoreo con reforzamiento era similar, pero al final de cada sesión se presentaba un reforzador si el porcentaje de concordancia entre el registro del participante y el del investigador era mayor al 80%. Para los tres participantes, se encontró un incremento en la conducta de mantenerse en la tarea en ambas condiciones de intervención en comparación con la línea base.

Moore et al. (2013), estudiaron el efecto de un procedimiento de automonitoreo en la conducta de mantenerse en la tarea en estudiantes de 12 a 13 años en educación regular. Los participantes fueron elegidos por mostrar conducta de estar fuera de la tarea con alta frecuencia. Todas las sesiones se llevaron a cabo en el salón de clases mientras el maestro dirigía la lección. Con un diseño de línea base múltiple, se presentaron las fases de línea base e intervención. Durante la fase de línea base, un observador registró la conducta de mantenerse en la tarea de los participantes con un registro de muestreo de tiempo 15 s. Durante la intervención, los participantes tenían un dispositivo táctil que marcaba con una vibración cada 3 minutos, el momento en el que debían de registrar si estaban o no en la tarea. Al finalizar cada sesión, los participantes graficaban el número de marcas en su registro. Se hizo un seguimiento a las tres y cuatro semanas con una condición igual a la de la línea base. El porcentaje de intervalos en la tarea incrementó con el procedimiento de automonitoreo para todos los participantes y se mantuvo en la fase de seguimiento.

Si bien estos estudios muestran que el automonitoreo puede tener efectos positivos en la conducta de mantenerse en una tarea en estudiantes sin discapacidad, se han llevado a cabo con adolescentes dentro del salón de clases, es posible que el automonitoreo también sea un procedimiento efectivo para los estudiantes universitarios que llevan a cabo trabajo independiente fuera del aula. El desarrollo de habilidades de autogestión de la conducta académica en adultos es importante porque, en todos los niveles educativos, dichas habilidades se relacionan con el éxito académico.

El objetivo del presente estudio fue evaluar el efecto de un procedimiento de automonitoreo en la conducta de mantenerse en una tarea escolar en estudiantes universitarios. Se pretende extender hallazgos previos con estudiantes con discapacidad en niveles educativos menores al universitario a la población de estudiantes universitarios sin discapacidad.

## Método

### Participantes

Participaron tres estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología, dos hombres y una mujer de entre 22 y 26 años de edad. Al momento del estudio cursaban el séptimo semestre, con un promedio académico de entre 8.5 y 8.8, en una escala del 0 al 10.

Ninguno de los participantes tenía algún diagnóstico de trastorno del desarrollo, la conducta o el aprendizaje. Todos habían cursado todos los niveles educativos previos al universitario en salones de educación regular sin apoyo extra, definido como adecuación de materiales, maestros/as de apoyo o tareas de regularización.

Todos los participantes reportaron que tenían algunas dificultades para mantener atención en las tareas escolares y aceptaron participar de manera voluntaria en el estudio.

Antes de iniciar el estudio, los participantes firmaron un consentimiento informado en el que se describe el objetivo del estudio, el procedimiento, los riesgos y beneficios de participar y el manejo de los datos. También contestaron un cuestionario de datos generales con información sobre edad, licenciatura y semestre cursado, promedio académico, información sobre trastornos de la conducta y sobre conducta de mantenerse en la tarea en el ámbito escolar.

## Materiales y Escenario

Cada participante utilizó un cuadernillo de automonitoreo que incluía consejos para mantener la atención en tareas escolares, las instrucciones para descargar y utilizar una app en la que se pueden programar intervalos fijos para que el teléfono celular emita una vibración y una hoja de registro dividida en tres columnas, una columna para los intervalos de un minuto, otra para “sí” y la otra para “no”.

Los observadores utilizaron hojas de registro para la conducta de mantenerse en la tarea de los participantes, divididas en intervalos de 60 s para períodos de observación de 30 minutos.

Todas las sesiones se llevaron a cabo en un aula de la universidad, equipada con dos mesas individuales y sillas, una ventana a lo largo de toda una pared y materiales didácticos ubicados en gabinetes.

## Variables y Acuerdo Entre Observadores

La variable dependiente registrada fue *mantenerse en la tarea* definida como: a) enfocar los ojos en los materiales utilizados para la realización de la tarea, b) seguir las instrucciones de la tarea o c) externar dudas de la tarea.

El registro de la variable dependiente se llevó a cabo en sesiones de 30 minutos con un muestreo de tiempo 60 s, para cada participante, un observador principal marcaba en el registro si el estudiante estaba o no en la tarea cada 60 s. Se calculó el porcentaje de intervalos en los que los participantes se mantenían en la tarea para cada sesión.

Un segundo observador registró de forma simultánea pero independiente la conducta de mantenerse en la tarea de cada participante entre el 11 y el 22% de las sesiones. Se calculó la confiabilidad entre observadores dividiendo el número de acuerdos entre el número de desacuerdos más el número de acuerdos y multiplicando ese resultado por 100. Para el Participante 1, el acuerdo entre observadores fue del 83 al 92%; para el Participante 2, del 83 al 93%; y para el Participante 3, fue del 96%.

## Diseño

Se utilizó un diseño de línea base múltiple entre sujetos, se llevó a cabo un número diferente de sesiones de línea base para cada participante, con el objetivo de evaluar el efecto de introducir el procedimiento de automonitoreo en la conducta

de mantenerse en la tarea. Una vez que la fase de intervención inició para cada participante, se utilizó un diseño multielemento conforme al cual se alternaban de manera aleatoria períodos de automonitoreo con períodos sin intervención.

## Procedimiento

El procedimiento consistió en dos fases, línea base e intervención. Durante la fase de línea base, los participantes realizaron su tarea escolar durante 30 minutos y el observador registró la conducta de mantenerse en la tarea con un registro de muestreo de tiempo 60 s. No hubo ninguna consecuencia programada para la conducta de mantenerse en la tarea. El número de sesiones de línea base varió para cada participante.

Antes de iniciar la fase de intervención, a cada participante se le mostró el cuadernillo y se le explicó el registro, el observador de cada participante presentó las instrucciones y modeló el uso del registro, cada participante ensayó el uso del registro hasta que tuvo 100% de respuestas correctas y el observador retroalimentó cada ensayo y resolvió dudas.

Durante las sesiones de la fase de intervención, los participantes realizaron su tarea escolar y registraron cada 60 s si estaban o no en la tarea. El momento de registro estaba marcado por la vibración del celular, que se configuró para ocurrir cada 60 s. La conducta de mantenerse en la tarea no tuvo consecuencias programadas. En esta fase, se alternaron sesiones de 10 minutos de automonitoreo con sesiones de 10 minutos de descanso, durante las cuales los participantes realizaron su tarea escolar pero no utilizaron el registro de automonitoreo.

El observador de cada participante continuó el registro de la misma forma que en la línea base. Las sesiones se llevaron a cabo dos o tres días a la semana, a la misma hora para cada participante, fuera del salón de clases, en el horario en el que acostumbran realizar su tarea escolar. Las tareas escolares que los participantes realizaron consistían en lecturas, resúmenes y actividades basadas en las lecturas.

## Validez Social

La validez social de la intervención se midió con un cuestionario de nueve preguntas con una escala de respuesta tipo Likert, con opciones de respuesta del 1 (totalmente de acuerdo) al 5 (totalmente en desacuerdo). Las preguntas se refieren a la utilidad, eficiencia e intención de seguir usando el cuadernillo. En todas las preguntas los participantes contestaron “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

## Resultados

En la Figura 1 se puede observar el porcentaje de intervalos en los que los participantes se mantuvieron en la tarea en la fase de línea base y la intervención. Los puntos cerrados indican las sesiones en las que no se utilizó el cuadernillo de automonitoreo y los puntos abiertos indican las sesiones de automonitoreo.

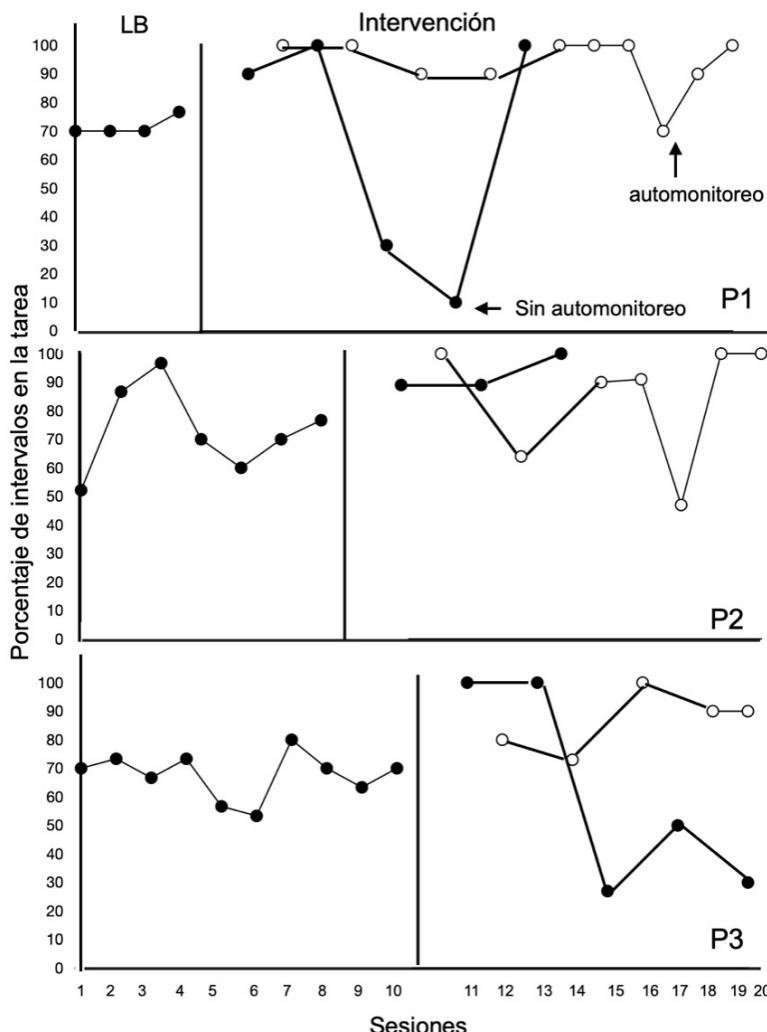
Para el Participante 1, el porcentaje de intervalos en la tarea durante la línea base varió entre 70 y 77 %, durante la fase de automonitoreo, el porcentaje aumentó hasta el 100 % en la mayoría de las sesiones, en las sesiones sin automonitoreo fue muy variable con un mínimo del 10 % y un máximo del 100 %. En general, se observa una tendencia a alcanzar porcentajes de intervalos de la conducta de mantenerse en la tarea más altos en las sesiones con automonitoreo en comparación con las sesiones sin automonitoreo.

Para el Participante 2, durante la línea base, el porcentaje de intervalos en la tarea alcanzó el 97 % en la tercera sesión y disminuyó en las siguientes sesiones manteniéndose entre 60 y 77 %, en la intervención, el porcentaje aumentó hasta el 100 % en las últimas dos sesiones de automonitoreo, en las sesiones sin automonitoreo se mantuvo entre el 89 y el 100 %. Si bien hay variabilidad en los datos, en las sesiones de automonitoreo una inspección visual parece mostrar que la conducta de mantenerse en la tarea se mantuvo en un nivel similar en la línea base y la fase de intervención.

Para el Participante 3, el porcentaje de intervalos en la tarea durante la línea base se mantuvo entre el 57 y el 80 %, en la fase de automonitoreo, incrementó gradualmente del 73 % al 100% y luego disminuyó al 90 % en las últimas dos sesiones, en las sesiones sin automonitoreo, el porcentaje fue disminuyendo gradualmente del 100 % al 30 %. Para este participante, en las últimas cuatro sesiones se observa un porcentaje mayor de intervalos en la tarea con el automonitoreo en comparación con las sesiones sin automonitoreo.

**Figura 1**

*Porcentaje de intervalos en la tarea para cada participante en la línea base y la intervención*



*Nota.* Los puntos negros corresponden a sesiones sin automonitoreo y los puntos blancos a sesiones con automonitoreo.

## Discusión

El objetivo del presente estudio fue evaluar el efecto de un procedimiento de automonitoreo en la conducta de mantenerse en una tarea escolar en estudiantes universitarios. Se encontró que, para dos de los tres participantes, el porcentaje de intervalos en la tarea fue mayor en las sesiones de automonitoreo en comparación con las sesiones sin automonitoreo. Para el otro participante, parece que el porcentaje de intervalos en la tarea se mantuvo en un nivel similar en ambas condiciones.

Para uno de los participantes (P1), a partir de que se introdujo la fase de intervención se observa variabilidad de los datos a través de las sesiones sin automonitoreo, el aumento en el porcentaje de intervalos en la tarea en comparación con la línea base ocurrió desde la primera sesión de automonitoreo y se mantuvo relativamente estable durante todo el procedimiento. Para otro participante (P3), se muestra una tendencia similar que la del P1, con variabilidad en los datos de las sesiones sin automonitoreo a partir de que inició la fase de intervención. El porcentaje de intervalos en la tarea en las sesiones con automonitoreo muestra un ligero aumento en comparación con la línea base y para el final de la intervención hay una clara diferencia en las sesiones con y sin automonitoreo. En el caso del P2, el porcentaje de intervalos en la tarea durante la línea base y en las sesiones sin automonitoreo muestra variabilidad, con una tendencia a aumentar, para el final de la intervención, el porcentaje de intervalos en la tarea en las sesiones con automonitoreo alcanzó el 100 %.

En conclusión, los datos parecen mostrar que el aumento en el porcentaje de intervalos en la tarea en las sesiones con automonitoreo en comparación con las sesiones sin automonitoreo es moderado y la variabilidad en los datos es menor a través de las sesiones con automonitoreo, por lo tanto, el efecto más importante del automonitoreo pudo haber sido mantener la conducta de atención a la tarea en un nivel alto y más estable en el tiempo. Es importable considerar que, para dos de los tres participantes, esta conclusión se basa en un número menor de sesiones sin automonitoreo en comparación con las sesiones con automonitoreo, es posible que si se hubieran llevado a cabo más sesiones sin automonitoreo la tendencia de los datos hubiera cambiado.

En la presente investigación las sesiones se llevaron a cabo en un aula de la Universidad, pero no durante alguna clase, sino en el momento en el que los participantes suelen realizar su tarea escolar, por lo tanto, los resultados sugieren que el automonitoreo tiene un efecto positivo en la conducta de mantenerse en la tarea en adultos estudiantes universitarios sin discapacidad, cuando realizan tarea escolar de forma independiente. Este resultado es importante, porque el tiempo dedicado a la tarea escolar, definida como práctica extendida realizada a partir de actividades académicas llevadas a cabo fuera del aula (Hughes et al., 2002), tiene una relación positiva con el desempeño académico (Cooper & Valentine, 2001; Keith & Page, 1985), promueve el estudio independiente, la disciplina y los hábitos de estudio (Bryan et al, 2001; Cooper & Valentine, 2001), incrementa las oportunidades que los estudiantes tienen para practicar nuevas habilidades y

aprender nuevo contenido (Hughes et al., 2002) y puede mejorar la comprensión y el entendimiento de nuevo contenido aprendido (Bryan et al., 2001).

Los resultados del presente estudio extienden hallazgos previos sobre el efecto del automonitoreo en la conducta de mantenerse en la tarea en estudiantes con alguna discapacidad o trastorno del desarrollo (Amato-Zech et al., 2006; Axelrod et al., 2009; Bedesem, 2012; Boswell et al., 2013; Callahan & Rademacher, 1999; Graham-Day et al., 2010; Legge et al., 2010) a estudiantes sin discapacidad en el nivel universitario. El hecho de que el automonitoreo pueda ser efectivo, aunque sea de forma moderada, para incrementar la conducta de mantenerse en la tarea escolar en poblaciones que se esperaría que tengan mayor grado de control sobre su propia conducta robustece los hallazgos.

El desarrollo de estrategias de autogestión de la conducta en el contexto escolar, en todos los niveles educativos, es importante porque pueden mejorar el desempeño académico y son cruciales para el aprendizaje (Zimmerman & Schunk, 1989). Además, la autogestión promueve la independencia de los estudiantes de agentes externos para la regulación de la conducta necesaria para el aprendizaje y lo sitúa como el responsable de su propia conducta (Agran et al., 2005; Briesch et al., 2019; Cooper et al., 2020; McDougall, 1998; Nelson et al., 1991; Workman & Hector, 1978). Mejora la calidad de vida en general (Hume et al., 2009; Lee et al., 2007; Wehmeyer et al., 2003), incrementa la confianza de los estudiantes (Agran et al., 2005; McDougall, 1998) y el involucramiento con el contenido a aprender (Agran et al., 2005).

Otra ventaja de la aplicación de estrategias de autogestión, como el automonitoreo, es que favorece la adquisición de habilidades de regulación de la conducta que se pueden generalizar a diferentes contenidos a aprender y a otras habilidades de autogestión en diferentes escenarios (Cooper et al., 2020; Mahoney & Thoreson, 1972).

Por otro lado, el uso de estrategias de autogestión de la conducta promueve la autodeterminación de los estudiantes (Agran et al., 2005; Deci & Ryan, 1985). La autodeterminación es una meta de la educación, Wehmeyer et al. (2000) en una encuesta aplicada a nivel nacional en EUA a maestros de adolescentes con discapacidad encontraron que, los maestros consideran que promover la autodeterminación en los estudiantes puede ser muy útil para prepararlos para el éxito en la vida después de la etapa escolar y algo útil para asegurar su éxito en la escuela. Lane et al. (2006) encontraron que maestros de primaria y secundaria consideran importante que los estudiantes desarrollen habilidades de autocontrol porque son cruciales para el éxito académico.

El presente estudio tiene algunas limitaciones a tomar en cuenta, la primera es que no se evaluó el mantenimiento ni la generalización de los efectos del automonitoreo en la conducta de mantenerse en la tarea a otros contextos o materiales. La segunda limitación es que los datos muestran gran variabilidad a través de todo el procedimiento, probablemente con un mayor número de sesiones se hubiera logrado mayor estabilidad, sin embargo, fue imposible extender el procedimiento debido a las fechas establecidas en el calendario escolar. Una tercera limitación es que el porcentaje de intervalos en la tarea en la línea base para los tres

participantes se encontraba en un nivel mayor al 50%, lo cual pudo haber contribuido a que el efecto del automonitoreo en el mantenimiento de la atención de una tarea no fuera tan notable. Una cuarta limitación es que para uno de los participantes (P3), se puede observar que en las últimas sesiones el porcentaje intervalos en la tarea disminuyó en comparación con la línea base, lo cual sugiere que se pudo haber generado un efecto de dependencia al instrumento de automonitoreo, en tal caso, la implementación de un procedimiento de automonitoreo, al menos como el utilizado en el presente estudio, podría ser contraproducente en los casos en los que los estudiantes muestran conducta de mantenerse en la tarea desde la línea base. Se sugiere en futuras investigaciones explorar el efecto de un procedimiento de automonitoreo en la conducta de mantenerse en a tarea en función de los niveles iniciales de dicha conducta.

Otra sugerencia para futuras investigaciones es explorar el efecto del procedimiento de automonitoreo con diferentes tipos de tareas, cuando las habilidades académicas iniciales de los participantes son diferentes, considerando las preferencias de los estudiantes por distintos tipos de tareas, el tipo de instrucción de la tarea, el tiempo para su entrega, entre otras condiciones.

Se necesita más investigación en estrategias de autorregulación de la conducta en el contexto escolar con diferentes tipos de poblaciones debido a que son fáciles de implementar, se pueden adaptar a estudiantes con diferentes capacidades y en diferentes contextos, no se requieren demasiados recursos para su aplicación y son versátiles debido a que se puede combinar con otro tipo de intervenciones, como el modelado o la economía de fichas (Cooper et al., 2020). Por otro lado, las habilidades de autogestión son socialmente deseables dentro y fuera del contexto escolar (Thoreson & Mahoney, 1974).

## Referencias

- Agran, M., Alper, S., Cavin, M., Sinclair, T., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following-direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 3-13.
- Amato Zech, N. A., Hoff, K. E., & Doepeke, K. J. (2006). Increasing on-task behavior in the classroom: Extension of self-monitoring strategies. *Psychology in the Schools*, 43(2), 211–221. <https://doi.org/10.1002/pits.20137>
- Anderson, A., & Wheldall, K. (2003). Using self-monitoring to increase the on-task behaviour of three students with disabilities during independent work. *Australasian Journal of Special Education*, 27(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/1030011030270102>
- Axelrod, M. I., Zhe, E. J., Haugen, K. A., & Klein, J. A. (2009). Self-management of on-task homework behavior: A promising strategy for adolescents with attention and behavior problems. *School Psychology Review*, 38(3), 325–333.
- Aydin, O., Sulu, M.D. & Ari-Arat, C. (2024). A meta-analysis of Self-Management Interventions in teaching daily living skills to autistic individuals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55, 2377-2392. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06355-w>

- Bedesem, P. (2012). Using cell phone technology for self-monitoring procedures in inclusive settings. *Journal of Special Education Technology*, 27(4), 33-46. <https://doi.org/10.1177/016264341202700403>
- Blick, D. W., & Test, D. W. (1987). Effects of self-recording on high-school students' on-task behavior. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 203-213. <https://doi.org/10.2307/1510493>
- Boswell, M. A., Knight, V., & Spriggs, A. D. (2013). Self-monitoring of on-task behaviors using the MotivAider® by a Middle School Student with a Moderate Intellectual Disability. *Rural Special Education Quarterly*, 32(2), 23-30. <https://doi.org/10.1177/875687051303200205>
- Briesch, A. M., Daniels, B., & Beneville, M. (2019). Unpacking the term "self-management": Understanding intervention applications within the school-based literature. *Journal of Behavioral Education*, 28(1), 54–77. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-9303-1>
- Bryan, T., Burstein, K., & Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: Homework problems and promising practices. *Educational Psychologist*, 36, 167–180. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_3)
- Callahan, K., & Rademacher, J. A. (1999). Using self-management strategies to increase the on-task behavior of a student with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 1, 117-122. <https://doi.org/10.1177/109830079900100206>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3a ed.). Pearson.
- Cooper, H., & Valentine, J. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_1](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1)
- Crum, C. F. (2004). Using a cognitive-behavioral modification strategy to increase on-task behavior of a student with a behavior disorder. *Intervention in School and Clinic*, 39(5), 305-309. <https://doi.org/10.1177/10534512040390050801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
- Digangi, S. A., Maag, J. W., & Rutherford, R. B. (1991). Self-graphing of on-task behavior: Enhancing the reactive effects of self-monitoring on on-task behavior and academic performance. *Learning Disability Quarterly*, 14(3), 221-230. <https://doi.org/10.2307/1510851>
- Dunlap, G., Clarke, S., Jackson, M., Wright, S., Ramos, E., & Brinson, S. (1995). Self-monitoring of classroom behaviors with students exhibiting emotional and behavioral challenges. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 165–177. <https://doi.org/10.1037/h0088302>
- Finn, L., Ramasamy, R., Dukes, C., & Scott, J. (2015). Using Watch Minder to increase the on-task behavior of students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1408–1418. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2300-x>
- Fishley, K. M. & Bedesem, P. L. (2014). Self-monitoring by students with high-incidence disabilities in inclusion settings: a literature review. *Special Education*, 1(30), 71–92.

- Gettinger, M., & Ball, C. (2008). Best practices in increasing academic engaged time. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology V* (pp.1043-1058). NASP Publications.
- Gettinger, M., & Fayne, H.R. (1982). Classroom behavior during small group instruction and learning performance in learning disable and non-disable children. *Journal of Educational Research*, 75, 182-187.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1982.10885378>
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (1999). Excellence in teaching: Review of instructional and environmental variables. En C. Reynolds y T. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (Vol. 3, pp. 383–409). Wiley.
- Glynn, E. L., Thomas, J. D., & Shee, S. M. (1973). Behavioral self-control of on-task behavior in an elementary classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(1), 105–113. <https://doi.org/10.1901/jaba.1973.6-105>
- Graham-Day, K. J., Gardner, R. III, & Hsin, Y.-W. (2010). Increasing on-task behaviors of high school students with attention deficit hyperactivity disorder: Is it enough? *Education and Treatment of Children*, 33(2), 205–221.  
<https://doi.org/10.1353/etc.0.0096>
- Greenwood, C. R., Terry, B., Marquis, J., & Walker, D. (1994). Confirming a performance-based instructional model. *School Psychology Review*, 23, 652– 668.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J., Kosiewicz, M. M., Kauffman, J. M., & Graves, A. W. (1979). Self-monitoring of attention as a treatment for a learning disabled boy's off- task behavior. *Learning Disability Quarterly*, 2(3), 24–32.  
<https://doi.org/10.2307/1511021>
- Harris, K.R. (1986). Self-monitoring of attentional behavior versus self-monitoring of productivity: effects on on-task behavior and academic response rate among learning disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(4), 417-423. <https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-417>.
- Harris, K., Friedlander, B., Saddler, B., Frizzelle, R., & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *Journal of Special Education*, 39, 45–156.  
<https://doi.org/10.1177/00224669050390030201>
- Harris, K. R., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. S. (1994). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Replication and cross-task comparison studies. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 121–139. <https://doi.org/10.2307/1511182>
- Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. (2010). Using self-monitoring to increase attending to task and academic accuracy in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(4), 230-238. <https://doi.org/10.1177/1088357610380137>.
- Hughes, C. A., Ruhl, K. L., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2002). Effects of instruction in an assignment completion strategy on the homework performance of students with learning disabilities in general education classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17, 1–18.

- Hume, K., Loftin, R., & Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders a review of three focused interventions. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 39, 1329–1338. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0751-2>
- Keith, T. Z. & Page, E. B. (1985). Homework works at school: National evidence for policy changes. *School Psychology Review* 14, 351–59. <https://doi.org/10.1080/02796015.1985.12085180>
- Kern, L., Dunlap, G., Childs, K., & Clarke, S. (1994). Use of a classwide self-management program to improve the behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 17, 445–458. <https://www.jstor.org/stable/42900481>
- Kolbenschlag, C. M., & Wunderlich, K. L. (2021). The effects of self-monitoring on on-task behaviors in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 30(1), 80–91. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09352-7>
- Lam, A.L., Cole, C.L., Shapiro, E.S., & Bambara, L.M. (1994). Relative effects of self-monitoring on-task behavior, academic accuracy, and disruptive behavior in students with behavior disorders. *School Psychology Review*, 23, 44 –58. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085694>
- Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students' classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Exceptional Children*, 72, 153–167. <https://doi.org/10.1177/001440290607200202>
- Legge, D. B., DeBar, R. M., & Alber-Morgan, S. R. (2010). The effects of self-monitoring with a MotivAider® on the on-task behavior of fifth and sixth graders with autism and other disabilities. *Journal of Behavior Assessment and Intervention in Children*, 1(1), 43–52. <https://doi.org/10.1037/h0100359>
- Lee, S. H., Poston, D., & Poston, A. J. (2007). Lessons learned through implementing a positive behavior support intervention at home: A case study on self-management with a student with autism and his mother. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(4), 418–427. <https://www.jstor.org/stable/23879847>
- Licht, B. (1983). Cognitive motivational factors that contribute to the achievement of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 483–490. <https://doi.org/10.1177/002221948301600812>
- Lloyd, J. W., Bateman, D. F., Landrum, T. J., & Hallahan, D. P. (1989). Self-recording of attention versus productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(3), 315- 323. <https://doi.org/10.1901/jaba.1989.22-315>
- Mahoney, M. J., & Thoresen, C. E. (1972). Behavioral self-control: power to the person. *Educational Researcher*, 1(10), 5-7. <https://doi.org/10.3102/0013189X001010005>
- McDougall, D. (1998). Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 19(5), 310 –320. <https://doi.org/10.1177/074193259801900507>

- McDougall, D., Ornelles, C., Mersberg, K., & Amona, K. (2015). A meta-analytic review of tactile-cued self-monitoring interventions used by students in educational settings. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 8(1), 175–205.
- McDougall, D., Heine, R. C., Wiley, L. A., Sheehey, M. D., Sakanashi, K. K., Cook, B. G., & Cook, L. (2017). Meta-analysis of behavioral self-management techniques used by students with disabilities in inclusive settings. *Behavioral Interventions*, 32(4), 399-417.  
<https://doi.org/10.1002/bin.1491>
- McLaughlin, T.F., Krappman, V.F., & Welsh, J.M. (1985). The effects of self-recording for on-task behavior of behaviorally disordered special education students. *Remedial and Special Education*, 6, 42– 45.  
<https://doi.org/10.1177/074193258500600407>
- Melzer, C., & Herwix, A. (2024) App-based self-monitoring as an intervention to support attention in students with learning difficulties. *Frontiers in Education*, (9),1270484. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1270484>
- Miltenberger, R. G. (2014). *Behavior modification: Principles and procedures* (6a ed.). Cengage Learning.
- Mize, M., Park, Y., & Carter, A. (2022). Technology-based self-monitoring system for on-task behavior of students with disabilities: A quantitative meta-analysis of single-subject research. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 668-680. <https://doi.org/10.1111/jcal.12639>
- Moore, D. W., Anderson, A., Glassenbury, M., Lang, R., & Didden, R. (2013). Increasing on-task behavior in students in a regular classroom: Effectiveness of a self-management procedure using a tactile prompt. *Journal of Behavioral Education*, 22(4), 302–311. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9180-6>
- Nelson, J.R., Smith, D.J., Young, R.K., & Dodd, J.M. (1991). A review of self-management outcome research conducted with students who exhibit behavior disorders. *Behavioral Disorders*, 16(3), 169-179.  
<https://doi.org/10.1177/019874299101600308>
- Otero, T. L., & Haut, J. M. (2016). Differential effects of reinforcement on the self-monitoring of on-task behavior. *School Psychology Quarterly*, 31, 91–103. <https://doi.org/10.1037/spq0000113>.
- Prater, M. A., Joy, R., Chilman, B., Temple, J., & Miller, S. (1991). Self- monitoring of on-task behavior by adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14, 164–177.
- Rafferty, L. A., Arroyo, J., Ginnane, S., & Wilczynski, K. (2011). Self-monitoring during spelling practice: Effects on spelling accuracy and on-task behavior of three students diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 4, 37–45. <https://doi.org/10.1007/BF03391773>.
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: the present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 317-331. <https://doi.org/10.1177/002221949602900311>.
- Richards, L. C., Heathfield, L. T., & Jenson, W. R. (2010). A classwide peer-modeling intervention package to increase on-task behavior. *Psychology in the Schools*, 47, 551-566. <https://doi.org/10.1002/pits.20490>

- Rooney, K. J., Hallahan, D. P., & Lloyd, J. W. (1984). Self-recording of attention by learning disabled students in the regular classroom. *Journal of Learning Disabilities, 17*(6), 360-364. <https://doi.org/10.1177/002221948401700610>
- Santoyo, C., Jonsson, G. K., Anguera, T., & Lopez-Lopez, J. A. (2017). Observational analysis of the organization of on-task behavior in the classroom using complementary data analysis. *Anales de psicología, 33*, 497–514
- Schardt, A. A., Miller, F. G., & Bedesem, P. L. (2019). The effects of Cellf-Monitoring on students' academic engagement: A technology-based self-monitoring intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 21*(1), 42–49. <https://doi.org/10.1177/1098300718773462>
- Stasolla, F., Perilli, V., & Damiani, R. (2014). Self monitoring to promote on-task behavior by two high functioning boys with autism spectrum disorders and symptoms of ADHD. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(5), 472-479. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.01.007>
- Sulu, M. D., Martella, R. C., & Kiyak, U. E. (2023). Using self- monitoring to increase on-task behaviors of students with attention deficit hyperactivity disorders (ADHD) in inclusive classrooms in Turkey (Türkiye). *Behavioral Interventions, 38*, 706–7024. <https://doi.org/10.1002/bin.1946>
- Thoreson, C. E., & Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral self-control*. Holt.
- Warren, T., Cagliani, R. R., Whiteside, E., & Ayres, K. M. (2021). Effect of task sequence and preference on on-task behavior. *Journal of Behavioral Education, 30*(1), 112–129. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09358-1>
- Watson, D. L., & Tharp, R. G. (1993). Self-directed behavior: *Selfmodification for personal adjustment* (6a ed.). Brooks/Cole.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education, 34*(2), 58-68. <https://doi.org/10.1177/002246690003400201>
- Wehmeyer, M., Hughes, C., Agran, M., Garner N. & Yeager, D. (2003). Student-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 7*(4), 415-428. <https://doi.org/10.1080/1360311032000110963>
- Wills, H. P., & Mason, B. A. (2014). Implementation of a self-monitoring application to improve on-task behavior: A high-school pilot study. *Journal of Behavioral Education, 23*, 421–434. <https://doi.org/10.1007/s10864-014-9204-x>
- Wood, S. J., Murdock, J. Y., Cronin, M. E., Dawson, N. M., & Kirby, P. C. (1998). Effects of self-monitoring on on-task behaviors of at-risk middle school students. *Journal of Behavioral Education, 8*(2), 263–279. <https://doi.org/10.1023/A:1022891725732>
- Workman, E. A., & Hector, M. A. (1978). Behavioral self-control in classroom settings: A review of the literature. *Journal of School Psychology, 16*, 227–236. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(78\)90005-5](https://doi.org/10.1016/0022-4405(78)90005-5)
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer-Verlag.