



UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

CAMPUS NORTE

INCORPORADA A LA UNAM – CLAVE: 8183-60

**“EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA, QUE FAVORECE EL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS QUE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
REQUIEREN PARA SU INSERCIÓN AL CAMPO LABORAL”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MONTANÉ TÉLLEZ DIANA

ASESOR:

LIC. LILIA URIBE OLIVERA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MEX

2010.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A LA MEJOR MADRE DEL MUNDO

Como olvidar aquella carita blanca y pecosa
que noche a noche me arrulló en sus brazos,
preparó mis alas para iniciar el vuelo,
y explotó mis cualidades con sus sabios consejos.

Esa mujer incansable y admirable
que me ha brindado amor y protección
Te agradezco por haberme dado la vida,
por ayudarme sin ninguna condición.

Me enseñaste
a decir lo que siento,
y siempre hacer lo que pienso,
pero sobre todas las cosas nunca olvidar a Dios.

Gracias a ti aprendí que para llegar a la cima del cielo
siempre se ha de luchar.
¿Quién es la mejor madre del mundo?
Eres tú... mi mamá.

Te dedico este trabajo.

AL MEJOR PADRE DEL MUNDO

Caballero noble y parco,
que me enseñó a soñar.
Aspirando siempre a lo más alto
y a mis metas no renunciar.

Gracias por todos tus desvelos
y por tu amor paternal.
Hombres como tú hay pocos.
Eres un padre ideal.

Cumpliste con tus deberes.
y nunca me fallaste.
A Dios doy gracias porque eres mi padre
y de mí siempre cuidaste.

Me guiaste de la mano
por senderos llenos de flores.
¿Quién es el mejor padre del mundo?
Eres tú... mi papá.

Te dedico este trabajo.

AL MEJOR HERMANO DEL MUNDO

Niño bueno, es mi eterno compañero,
de apariencia delgada pero con un corazón inmenso.
Él siempre quiso un perro
y cumplir hasta el último de sus sueños.

Somos semillas de un mismo huerto
con distintas vocaciones
pero unidos por un gran afecto
que crece en nuestros corazones.

No importa el tiempo que pase,
tu dolor siempre será mi dolor
y tu vida ira siempre
a la par de la mía.

Yo siempre estaré a tu lado,
y sé que puedo contar contigo.
¿Quién es el mejor hermano del mundo?
Eres tú... mi hermano.

Te dedico este trabajo.

A LA MEJOR CARRERA DEL MUNDO

¿Disciplina, ciencia o arte?
Gran polémica has causado.
Creí que cuatro años estuviste,
descubrí que toda la vida me has acompañado.

Magistrales lecciones me diste
las llevo en el corazón.
He decidido honrarte
te entrego mi vocación

Muchos libros y desvelos
con un afán de persuasión
que el mayor privilegio de los humanos
siempre será la EDUCACIÓN.

Cuántos te han defendido y enriquecido
hoy convencida me les uno
¿Cuál es la mejor carrera del mundo?
Esa es... la pedagogía.

Te dedico este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Por bendecirme con una vida tan afortunada y feliz.

Por darme la fortaleza y sabiduría para culminar mis estudios.

Por enviarme dos ángeles llamados mamá y papá, quienes han consagrado gran parte de su vida a amarme y guiarme.

A mis profesores:

Todos los profesores que tuve a lo largo de mi vida contribuyeron en mi formación personal y profesional.

A la Maestra Sara Sánchez Deciderio:

Por su apoyo y asesoría en mi último proyecto de la licenciatura.

ÍNDICE

• Introducción	6
• Antecedentes	6
• Planteamiento del problema	10
• Justificación	11
• Objetivos	14
• Hipótesis	15
• Definición de variables	15
• Capítulo I. Didáctica	16
1.1. El objeto de estudio de la didáctica	16
1.2. El proceso de aprendizaje	18
1.3. Estrategias de aprendizaje metacognitivas	22
1.3.1 Modelo integral de evaluación e instrucción	24
1.3.2 Modelo de aprendizaje autorregulado	27
1.3.3 Modelo estructural de desempeño académico	28
• Capítulo II. El aprendizaje autorregulado	31
2.1. Sustento teórico del aprendizaje autorregulado	31
2.2. Elementos que caracterizan al aprendiz autorregulado	35
2.3. Criterios de autorregulación del aprendizaje	39
• Capítulo III. Los estudiantes universitarios	42
3.1. La educación superior en México	42
3.2. La educación superior en el proceso de globalización	46
3.3. Características del proceso cognitivo de los estudiantes universitarios ...	51
3.4. Competencias de los universitarios para insertarse al campo laboral ...	57
• Capítulo IV. Estudio de Caso	60
4.1 Descripción metodológica	60
4.2 Método	61
4.3 Técnica	62
4.4 Diseño del instrumento de recolección de datos	62
4.5 Población	63

4.6 Escenario	63
4.7 Recursos materiales	63
4.8 Procedimiento	64
4.9 Análisis e interpretación de datos	64
4.10 Relación entre variables	106
• Conclusiones	108
• Referencias	112
- Bibliografía	112
- Mesografía	114
- Otras	116
• Anexo I	118

INTRODUCCIÓN

“La parte más importante de la educación del hombre es aquella que él mismo se da”.

Walter Scott

Antecedentes

Durante la primera mitad del siglo XX, en el campo de la Psicología educativa predominó el interés por la medición, evaluación y predicción de conductas, tal como se evidencia en la revisión hecha por O'Donnel y Levin (cit. en Gonda, 2008). En los años 60 y 70, predominaba el estudio del aprendizaje en general y de los procesos básicos. El énfasis en el estudio del aprendizaje, en general, se prolongó durante los años 80 dando mayor énfasis al estudio de procesos cognitivos y de información compleja, la metacognición, el aprendizaje estratégico y aspectos relativos a la motivación y actitudes ante el aprendizaje. En los años 90 se continuó con esta tendencia de atender a factores temáticos sobre lectura, aprendizaje, rendimiento, evaluación del aprendizaje obtenido por el alumno, agregándose un creciente interés en factores como la autorregulación académica o aprendizaje autorregulado. Este último concepto aumentó en importancia en la medida que se masificó la enseñanza y fue necesario abarcar al mayor número posible de personas en los niveles primarios y secundarios de escolaridad, así como por el avance de Internet y los alcances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje dentro y fuera del aula. Actualmente dicho concepto no se entiende como una aptitud mental, tal como la competencia verbal, sino como un proceso de auto-dirección, a través del cual los alumnos transforman sus aptitudes mentales en competencias académicas (Ibídem).

A partir de los estudios sobre el autocontrol surgen, como consecuencia, las investigaciones sobre la autorregulación en el aprendizaje o aprendizaje autorregulado (Schunk, 1997), convirtiéndose en una de las áreas de las teorías

del aprendizaje que ofrece mayores perspectivas de investigación (Weinstein, 1998).

Bandura (1987, 2001) promovió el empleo del término “autoregulación” del comportamiento en la teoría psicológica, en referencia a que los alumnos “auto-regulados” se centran en su papel como agentes de su propio conocimiento. Su alto rendimiento académico dependerá, fundamentalmente, de lo que ellos mismos sean capaces de construir. En este sentido, los estudiantes que cuentan con esas habilidades, activan, modifican y mantienen estrategias de aprendizaje en los diversos contextos y pueden afrontar retos de aprendizaje como actividades que desarrollan de manera “proactiva”, en tanto involucran procesos de auto-iniciativa para la motivación, comportamiento y metacognición, en lugar de solo procesos reactivos estimulados por la situación instruccional particular.

A partir de la idea banduriana, se comenzó a dar importancia a las interacciones entre el conocimiento que trae el estudiante sobre el tema o sobre sus recursos para aprender, sus capacidades para la planificación, monitoreo de su estudio, creencias de autoeficacia y el rango de estrategias cognitivas que ha desarrollado para aprender. Se enfatizó también al aprendizaje autorregulado como una función del conocimiento y destrezas que la persona aporta durante el aprendizaje (op. cit.), principal antecedente en el desarrollo de nuevos modelos derivados de esta perspectiva de aprendizaje.

Entre los principales trabajos precursores del aprendizaje autorregulado, se encuentran los de Zimmerman y Campillo (2003), y Zimmerman y Schunk (2001), quienes han producido un gran número de investigaciones en el área y han contribuido enormemente en promover el tema como un foco central tanto de investigación como en la práctica educativa, al considerar aspectos cognitivos, motivacionales y componentes sociales en la comprensión del fenómeno del aprendizaje académico (Pintrich, 2000).

Puustinen y Pulkkinen (cit. en Gonda, 2008), a través de un meta análisis, concluyeron que las propuestas más relevantes han sido las de Pintrich y Zimmerman, las cuales presentan aspectos muy similares. Por ejemplo, comparten antecedentes teóricos proporcionados por la teoría Cognitiva de Bandura (1987); definen de forma similar el concepto, abordan elementos o variables similares en cada modelo y están fuertemente apoyados por múltiples investigaciones empíricas. Sin embargo, el peso y énfasis que realiza cada modelo en algunos elementos son diferentes. Por ejemplo, Pintrich se orienta a evaluar aspectos motivacionales, de autonomía y disciplina, uso de estrategias de aprendizaje y logro de metas. Zimmerman, por su parte, a pesar que incluye aspectos motivacionales y estrategias, enfatiza elementos como la autoeficacia percibida y estrategias orientadas al éxito académico. Ambos autores definen la autorregulación del aprendizaje como proceso orientado hacia el logro de metas, procedimientos relacionados con el automonitoreo, autocontrol y autorreacción (aunque estos últimos no son términos equivalentes al primero).

Según Pintrich (2000), este tipo de aprendizaje implica la autorregulación del comportamiento. De forma general, se refiere a la vigilancia controlada y cognitiva de las acciones y los pasos necesarios para lograr un resultado deseado del ambiente. Es un proceso activo, constructivo, donde los aprendices establecen metas para su aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y limitados por sus metas y los rasgos contextuales de su medio ambiente. El logro del aprendizaje necesita tanto voluntad (will) como destreza (skill), lo que implica que las personas deben ser conscientes de su pensamiento, de sus estrategias y estar en capacidad de dirigir su motivación hacia la obtención de metas. En palabras de Zimmerman y Schunk (2001), implica que el estudiante aprenda a ser su propio maestro y desarrolle una práctica autorreflexiva en su proceso de aprendizaje.

Por autorregulación se hace referencia a todos los procesos intrapersonales que intervienen en la consecución de las metas (Shunk, 1997). Si bien por aprendizaje, las diversas teorías del aprendizaje ensayan una definición cualitativamente

diferente, para esta reseña se retoma la elaborada por la teoría cognoscitiva, que sostiene que aprender es un proceso dinámico, activo e interno; que ocurre cuando lo adquirido previamente apoya lo que se está aprendiendo, a la vez que se reorganizan otros contenidos similares almacenados en la memoria (Ausubel¹).

La UNESCO² (1998) en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción; señala que “los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida para que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial”.

Los alumnos que han desarrollado la autorregulación suelen percibir los episodios académicos como ocasiones para mejorar sus destrezas y aprender nuevas estrategias. Se perciben como más capaces y se consideran más eficaces, lo que Bandura (1987) denomina autoeficacia percibida y creencias sobre la propia competencia. Estas creencias aumentan la motivación por exponerse y buscar activamente experiencias diversas de aprendizaje, el planteamiento de objetivos más amplios, no sienten recelo de exponerse delante de sus compañeros y disfrutan de la experiencia de aprender.

Con la finalidad de profundizar en lo expuesto con anterioridad, el presente trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera:

¹ Cit. en *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*, 1988, pag. 25

² United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

El primer capítulo consiste en un acercamiento al objeto de estudio de la Didáctica, enfocado al proceso de aprendizaje, considerando algunos modelos y estrategias de aprendizaje autorregulado.

En el segundo capítulo se sustenta teóricamente el aprendizaje autorregulado, incluyendo los elementos que caracterizan al aprendiz autorregulado y los criterios para determinarlo.

En el tercer capítulo se explica la situación de la educación superior dentro del contexto globalizado en México, se caracteriza el proceso cognitivo de los estudiantes universitarios, finalizando con la determinación de las competencias profesionales exigidas a los estudiantes universitarios para insertarse al campo laboral.

Posteriormente, se presenta la metodología utilizada para analizar e interpretar la información recopilada, haciendo uso de gráficas y tablas.

Con base en lo anterior, en el siguiente apartado se manifiestan las conclusiones a las que se llegan como resultado de dicho análisis.

Finalmente, se especifican las fuentes de consulta primarias y secundarias que permitieron desarrollar y sustentar la investigación.

Planteamiento del problema

Es sabido que el desarrollo de la cultura y de la ciencia de un país, encuentra uno de sus motores fundamentales en las instituciones de educación superior. El acceso y permanencia en el sistema escolar permiten el desarrollo profesional del individuo, lo que a su vez promueve el desarrollo económico de un país. Específicamente, en México, se enfatiza mucho en estándares de

rendimiento académico y mejoramiento del currículum; pero los aspectos que están bajo el control del alumno reciben poca atención (Moctezuma, 1996).

Lo anterior impacta de manera directa en los alumnos universitarios, quienes cursan su carrera motivados por diferentes factores, ya sean sociales, económicos, políticos o culturales; esto incide directamente en su proceso de aprendizaje. “Los alumnos menos diestros en la regulación de su aprendizaje suelen fijarse objetivos centrados en su propia persona y los lleva a percibir los incidentes de aprendizaje como amenazantes y a evadir situaciones en que puedan quedar expuestos al fracaso o frustración de sus metas” Corno (cit. en Woolfolk, 2000).

De ahí surge el interés por estudiar las implicaciones que tiene el aprendizaje autorregulado como una estrategia que beneficia el desarrollo de las competencias que el contexto exige a los estudiantes universitarios, para incorporarse al ámbito laboral.

En este sentido, surge la necesidad de responder a través de esta investigación; la siguiente pregunta: ¿El aprendizaje autorregulado como estrategia didáctica, favorece el desarrollo de las competencias que los estudiantes universitarios requieren para su inserción al campo laboral?

Justificación

El aprendizaje autorregulado, es el eje del trabajo expuesto, debido que diversos estudios, entre los que se encuentran los de Puustinen y Pulkkinen (cit. en Gonda, 2008), Zimmerman y Campillo (2003), Zimmerman y Schunk (2001) y Bandura (1987) han confirmado, que contar con habilidades de autorregulación es un agente para facilitar el aprendizaje, independientemente del método instruccional utilizado.

Un estudiante puede autorregular su aprendizaje, cuando está intrínsecamente motivado, se auto-dirige, se auto-monitorea y también se auto-evalúa; es una persona flexible capaz de adaptarse a los cambios de su entorno (Reinhard y Bruce, 1992). Aunque no todos los universitarios poseen las características descritas, existen evidencias para poder señalar que los alumnos que no han desarrollado las habilidades para regular su aprendizaje, mediante ciertas prácticas pueden incrementarlas (Borowski, op. cit.).

El análisis se delimita al nivel superior, ya que, las características cognitivas de los estudiantes universitarios permiten la implementación de la autorregulación como estrategia didáctica, para favorecer el desarrollo de las competencias que requieren para insertarse al campo laboral.

La población estudiada, alumnas del octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, fue elegida tomando en cuenta que el objeto de estudio de la investigación es relativamente complejo debido al uso de los términos y conceptos propios del mismo. Así pues, al revisar el mapa curricular y los programas de la licenciatura se pudo constatar que las alumnas han tenido a lo largo de la carrera un acercamiento teórico-conceptual a dicho objeto de estudio.

Considerando el contexto laboral actual en México, el cual exige profesionistas altamente calificados y competentes; aumenta el interés y la responsabilidad de tratar este tema, pues son los universitarios quienes deben desarrollar las competencias necesarias para enfrentar y destacarse dentro del marco de cambios repentinos en la estructura productiva y sus relaciones con la sociedad.

El análisis de las estrategias autorreguladoras es un campo amplio para la investigación educativa, ya que, este tipo de acciones inciden directamente en el acercamiento a la misión de la educación superior, que de acuerdo con la UNESCO (1998) en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, consiste particularmente, en:

a) Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;

b) Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz;

c) Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;

d) Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;

e) Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;

f) Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Esta indagación beneficiará a los estudiantes de preparatoria próximos a cursar el nivel superior, así como, a los universitarios de cualquier carrera al promover que el alumno con un nivel óptimo en sus habilidades de autorregulación continúe desarrollándolas y que aquél con déficit en las habilidades metacognitivas pueda identificar estrategias para incrementarlas.

Por otro lado, se pretende aportar información para que los licenciados en Pedagogía y los docentes de nivel superior se inclinen por investigar y promover el desarrollo de las habilidades autorreguladoras del aprendizaje como una estrategia que favorece el desarrollo de las competencias que requieren los estudiantes universitarios para insertarse al campo profesional.

Objetivos

- General

Analizar el aprendizaje autorregulado, como estrategia didáctica, que favorece el desarrollo de las competencias que los estudiantes universitarios requieren para su inserción al campo laboral.

- Específicos
 1. Reconocer el objeto de estudio de la Didáctica.
 2. Caracterizar el proceso de aprendizaje.
 3. Señalar las características de las estrategias de aprendizaje metacognitivas.
 4. Definir el aprendizaje autorregulado.
 5. Establecer los criterios de autorregulación del aprendizaje.

6. Determinar las competencias que requieren los universitarios para insertarse al campo laboral dentro de un contexto globalizado.
7. Destacar las características del proceso cognitivo en los estudiantes universitarios.
8. Diseñar el instrumento de investigación.
9. Aplicar los instrumentos de investigación.
10. Procesar la información recopilada.
11. Analizar los datos recabados a través de la investigación.
12. Comprobar hipótesis.
13. Comprender los efectos que tienen las estrategias autorregulatorias en el desempeño de los estudiantes universitarios.

Hipótesis

Hipótesis de investigación:

El aprendizaje autorregulado como estrategia didáctica favorece el desarrollo de las competencias que los estudiantes universitarios requieren para su inserción al campo laboral.

Hipótesis nula:

El aprendizaje autorregulado como estrategia didáctica no favorece el desarrollo de las competencias que los estudiantes universitarios requieren para su inserción al campo laboral.

Definición de variables

- VD: Las competencias de los universitarios para insertarse al campo laboral.
- VI: El aprendizaje autorregulado como estrategia didáctica.

CAPÍTULO I. DIDÁCTICA

En el presente capítulo se delimita el objeto de estudio de la Didáctica, posteriormente, se ahonda en lo que se refiere al proceso de aprendizaje y concluye con un apartado en donde se definen y ejemplifican las estrategias de aprendizaje metacognitivas.

1.1 El objeto de estudio de la didáctica

Rius y Cánovas (cit. en Aznar, 1999) explican el concepto educación derivado de los modelos educativos tradicionales desde su procedencia del verbo latino “educare” que significa extraer, sacar a la luz. Desde esta perspectiva la educación consiste en extraer todo aquello que, de modo latente, está presente en el individuo, quien busca su desarrollo integral y autonomía, los cuales se alcanzan a través del respeto a la individualidad de cada persona. “La función del educador consiste en ubicar al educando ante aquellas situaciones más adecuadas que le permitan llegar a ser lo que en potencia es y ello conlleva protegerlo de cualquier intervención externa”. Así pues, el concepto de educación se basa en un modelo integrador entre el “deber ser” (los valores, fines y objetivos propuestos) y los medios, recursos y acciones que se requieren para conseguirlos”(Ídem).

Para García Hoz (cit. en Díaz, 2002), la educación es el “perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas: entendimiento y voluntad”. Así pues, este perfeccionamiento requiere una relación enseñanza-aprendizaje. Es precisamente la Didáctica la ciencia que estudia dicho proceso y el de la formación integral del educando.

Al hablar de la Didáctica como ciencia podemos hacer alusión a dos tipos de objetos: el material y el formal. El primero se refiere básicamente al fenómeno enseñanza-aprendizaje, y el segundo a la prescripción de los métodos y técnicas

más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una definición que conjunta los dos objetos de estudio mencionados es la que propone Gutiérrez Sáenz (2001) al decir que la Didáctica “es la ciencia que trata el fenómeno enseñanza-aprendizaje en su aspecto prescriptivo de métodos eficaces”.

Los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje están relacionados entre sí, aunque “enseñar y aprender no son coexistentes, pues enseñar es tan sólo una de las condiciones que pueden influir en el aprendizaje. Justamente, los alumnos pueden aprender sin ser enseñados, es decir, enseñándose a sí mismos; y ni siquiera cuando la competencia del maestro está fuera de duda se logrará forzosamente el aprendizaje si los alumnos son desatentos, carecen de motivación o no están cognoscitivamente preparados” (Ausubel, 1986).

A través del proceso enseñanza-aprendizaje, el estudiante recibe educación que le permitirá impulsar el desarrollo propio para lo cual es necesario no sólo identificar más y mejores oportunidades, sino que además, es relevante convertirlas en realidad, por lo que se requiere una educación dinamizadora que, como dice Suárez-Díaz (1999) “señale nuevos caminos para la autodeterminación personal y social hacia la conciencia crítica, por medio del análisis y transformación de la relación objetiva hombre-sociedad que, busque significados, y, confronte la realidad, transformando y desafiando al mundo”.

Aunque anteriormente se mencionó que el aprendizaje y la enseñanza no son procesos dependientes entre sí, se considera pertinente conceptualizar el proceso de enseñanza para posteriormente, abordar a profundidad el de aprendizaje.

Cassarini (1992 cit. en Estévez, 2004) concibe la enseñanza como una actividad intencional dirigida a facilitar el aprendizaje de diversos contenidos de acuerdo a determinados fines que, implícita o explícitamente, son valorados, tanto por una institución como por el medio social. De acuerdo a esto, la enseñanza es una práctica fundamentada en concepciones, valoraciones, métodos y procedimientos que el profesor comienza a ejercer desde el momento mismo que inicia la

planificación de las materias que imparte, ya que al hacerlo, realiza la acción de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar. La labor del maestro se extiende a todo un proceso de planeación, organización, dirección y control de lo que quiere enseñar, “se concibe el acto de enseñanza como un proceso dinámico y flexible, acompañado por etapas de reflexión y de planificación que permiten utilizar la experiencia del maestro, el conocimiento existente y los resultados de las investigaciones en el área, para anticipar los eventos del aprendizaje, conducir la actividad en el aula y aplicar la retroalimentación requerida, a fin de garantizar los resultados que cada vez se acerquen más a las metas educativas planeadas” (Sánchez, cit. en Estévez, 2004).

1.2 El proceso de aprendizaje

Las teorías cognoscitivas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de estudiar la forma en que la información es recibida, organizada, almacenada y localizada por el individuo. El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que el estudiante hace, sino con lo que sabe y cómo lo sabe, es visto como un participante activo y responsable de su proceso de aprendizaje (Jonassen, cit. en Ertmer, 1993).

Así, pues, desde esta perspectiva el aprendizaje es definido como el resultado de un proceso sistemático y organizado que tiene como propósito fundamental la reestructuración cualitativa de los esquemas, ideas, percepciones o conceptos de las personas. (Aguilar, 1988³).

Este enfoque se concentra en los procesos de planificación mental del estudiante, la formulación de metas y la organización de estrategias, considera que los pensamientos, las creencias, las actitudes y los valores también influyen en el proceso y el aprendiz es alguien que, va más allá de la información expuesta para construir su propia realidad (Shuell, cit. en Ertmer, 1993).

³ Citado en *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*, 1988.

Para el cognoscitismo es esencial averiguar cuáles son los conocimientos y esquemas que el alumno posee, para utilizarlos como apoyo y cimiento del nuevo aprendizaje (Ídem).

Entre los principios específicos del cognoscitismo acerca del aprendizaje se incluyen los siguientes:

- Énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje (autocontrol, entrenamiento metacognitivo; es decir, utilización de técnicas de autoplanificación, monitoreo y revisión).
- Énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento (uso de estrategias cognitivas tales como esquematización, resumen, síntesis, y organizadores avanzados, etc.).
- Énfasis en la motivación y predisposición del estudiante para aprender.
- Énfasis en el establecimiento de conexiones entre el conocimiento existente con la nueva información en alguna forma significativa.

En opinión de Coll (1990) la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se origina en torno a tres ideas fundamentales. La primera se refiere al alumno como máximo, aunque no único, responsable de su propio proceso de aprendizaje. La segunda idea fundamental es que la actividad constructivista del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración y que son conocimientos y formas culturales que tanto el profesor como los alumnos encuentran, en buena parte, elaborados y definidos. La tercera idea plantea la función del profesor, que no ha de limitarse a crear las condiciones óptimas para que los alumnos desarrollen una actividad mental constructivista rica y diversa; el profesor debe intentar, además, orientar y guiar esta actividad con el objetivo de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a aquello que significan y presentan los contenidos como saberes culturales.

Por su parte, Castañeda y Martínez (1999) consideran que esta perspectiva educativa implica el “desarrollo de ambientes que promuevan hábitos de procesamiento cognitivo activos y auto-regulados capaces de fomentar el aprendizaje efectivo”, en donde el estudiante, a través de una participación activa, además de construir conocimiento y desarrollar habilidades, se enfrenta a problemas y establezca metas y criterios: “el aprendizaje y el trabajo son actividades interdependientes; el aprendizaje se da tanto dentro, como fuera de la escuela y la actividad de los estudiantes en ella debe ser vista como una forma de trabajo” (Ibídem).

El desarrollo de todo trabajo requiere tomar decisiones, clarificar lo que se desea, establecer objetivos que definan ese deseo, y diseñar actividades con la cuales tendrá un compromiso que le dará significado a su trabajo como estudiantes, pues tiene una visión de su futuro como profesionista y persona. El establecimiento de objetivos por parte del estudiante, le facilitará la independencia y autonomía de su persona, estableciendo el enfoque que quiere darle a su vida responsabilizándose de sus resultados, a través de acciones que lo dirijan a concluir sus estudios en el plazo previsto y con el conocimiento, habilidades, actitudes y aptitudes del profesionista que él desee desarrollar, perfil lo convertirá en un estudiante estratégico que, como lo define Gargallo (2000) es aquél que ha aprendido a examinar y controlar sus propios procesos de aprendizaje. Sabe cómo aprende, conoce sus posibilidades y limitaciones y, en función de ese conocimiento, es capaz de controlar y regular esos procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de la tarea y al contexto.

Méndez (1974) hace una analogía del proceso productivo y el de enseñanza-aprendizaje considerando que el recurso humano de las instituciones educativas está conformado por maestros, investigadores, estudiantes y personal administrativo, pero a diferencia de otro tipo de organizaciones, “el estudiante tiene un papel muy especial, porque: a) es la materia prima que ingresa para b) participar en el proceso enseñanza-aprendizaje y se convertirá en c) un producto

terminado llamado profesionalista”. La guía correcta del maestro y un buen desempeño del personal administrativo serán de gran apoyo para lograr que el proceso de aprendizaje se dé con eficiencia, y que el sujeto, al terminar sus estudios, pueda integrarse y responder a la problemática que la sociedad demanda para mejorar su calidad de vida.

La ANUIES⁴ (2000) afirma que “el Sistema de Educación Superior en México se transformará en la medida en que en el interior de cada una de las instituciones que lo conforman y sus dependencias académicas, establezcan mecanismos para ello; y en la medida en que los profesores, alumnos, autoridades y trabajadores lo consigan” y previene: “es urgente que el sistema de educación superior afronte la necesidad de trabajar conjunta y coordinadamente en programas diversos que atiendan integral y sistemáticamente a los estudiantes. No basta con poner atención a los mecanismos de ingreso de los jóvenes, es preciso poner atención especial a los complejos procesos que se generan al interior de las instituciones, en el largo trayecto que recorren los estudiantes una vez que ingresan a ellas y hasta que logran concluir sus estudios”. Las universidades, a través de nuevos sistemas administrativos, deben de considerar mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje y además de programas de capacitación para maestros, también debe considerarse que el estudiante universitario al desarrollar su labor de aprender requiere cada vez más capacitación y desarrollo de habilidades, como el aprender a aprender, trabajo en equipo, técnicas y estrategias de estudio y valores como responsabilidad, disciplina y otros que complementen su desarrollo humano, pero debe diferenciarse de los conocimientos, habilidades y actitudes que integran su formación como profesionalista y que corresponden al perfil que la Institución desea para sus egresados, esta diferenciación no significa una separación, sino por el contrario, ambos forman parte de su desarrollo humano, pero es importante que el estudiante esté consciente de ello para que pueda integrarse a la organización

⁴ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios.

como participante en el proceso enseñanza-aprendizaje y cuyo mayor o menor esfuerzo se reflejará en su desempeño académico definido por González (2002) como “el dominio por parte de los alumnos de los objetivos correspondientes al subsistema educativo al que pertenecen”.

Este trabajo está orientado al estudio del aprendizaje estratégico o autorregulado, a través del cual, el estudiante define objetivos y estrategias de estudio para mejorar su aprendizaje y motivarlo a participar activamente en el mismo.

Estévez (2004) define al aprendiz estratégico como el alumno que “ha aprendido a observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje. Sabe “cómo aprende”, controla y regula su proceso de aprendizaje para adecuarlo a los objetivos de la tarea y al contexto, de cara a optimizar su desempeño, al tiempo que mejora sus habilidades y destrezas mediante la práctica”.

Además, considera la poca participación del docente en los métodos y actividades desarrolladas por el alumno para aprender y ha desarrollado la habilidad de seleccionar la estrategia adecuada para resolver problemas en diferentes contextos, desde la elaboración de resúmenes, esquemas o mapas conceptuales, que le permitan integrar los contenidos fundamentales, hasta “localizar y seleccionar la información pertinente, es capaz de motivarse para trabajar duro, de sentirse competente y valorarse por lo que es, y de generalizar y transferir su conocimiento y habilidades, evitando que queden exclusivamente vinculados a las situaciones de aula. (Ídem).

1.3 Estrategias de aprendizaje metacognitivas

Gargallo (2000) considera que “las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales, que pertenecen al ámbito del “saber hacer”, son las metahabilidades que se utilizan para aprender. Son los procedimientos que ponemos en marcha para aprender cualquier tipo de contenido: conceptos,

hechos, principios; desarrollar actitudes, valores y normas; y también para aprender los propios procedimientos”.

Las estrategias de aprendizaje como competencias mentales orientadas hacia el logro de metas identificables, requieren la utilización de los recursos y capacidades del individuo para adaptarlas en función de los objetivos y del contexto en que se desarrollen. Al practicarlas, el novato, al inicio de manera controlada, a través de la planificación, control y evaluación de los procesos cognitivos, se vuelve un experto que, de una manera automatizada, es capaz de movilizar habilidades y recursos cognitivos con facilidad y destreza (Ibídem).

“El enfoque sobre estrategias de aprendizaje, autorregulación y aprendizaje estratégico es, principalmente, producto de la evolución de aproximaciones conductistas a aproximaciones cognoscitivistas sobre el aprendizaje, el razonamiento y la autorregulación (Pressley y McCormick, cit. en Castañeda, S. y Martínez, R., 1999). “Las aproximaciones conductistas del aprendizaje se enfocan al comportamiento observable y a las contingencias de reforzamiento. Supone que cuánto y qué tan bien aprenda el alumno es una función del ambiente instruccional y de las contingencias de reforzamiento dadas por el profesor, más que una función de los procesos de pensamiento, de motivación o de autorregulación de los alumnos” (Schunk, Ídem).

Por el contrario, según Weinstein (op. cit.) desde el punto de vista de las teorías cognitivas del aprendizaje, las estrategias de enseñanza y aprendizaje influyen en el proceso de construir, integrar y aplicar el conocimiento, llevado a cabo por el aprendiz, el cual se considera el sujeto activo y que será influido no sólo por la manera en cómo se presenta el material, sino por la manera en cómo él mismo lo procesa.

En relación a lo hasta ahora dicho, Salzmaman (cit. en Cantú, 2001) afirma que la capacidad de un país para enfrentar los nuevos retos está en relación directa a

que la cultura ayude a los miembros de esa sociedad a enfrentar los retos que se le presentan a nivel individual y organizacional y dentro de esa nueva cultura se incluye la capacidad de saber cómo planear, controlar y mejorar los procesos en los que participa para que pueda contribuir al desarrollo de la organización de la que forma parte.

Drucker (1992) señala que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de que los estudiantes, obtengan resultados que contribuyan al logro de los objetivos de la organización y, al mismo tiempo, esos resultados sean logros personales que les permita su realización.

A continuación se detallan tres modelos distintos de aprendizaje con sus respectivas estrategias metamotivacionales y autorregulatorias.

1.3.1 Modelo integral de evaluación e instrucción

En este modelo propuesto por Weinstein en 1998 (cit. en Castañeda, S. y Martínez, R., 1999), el aprendizaje se percibe como un proceso activo por parte del aprendiz, el cual se considera como el agente responsable de la construcción, integración y aplicación del conocimiento nuevo, definiendo a las estrategias de aprendizaje como “pensamientos y comportamientos en los que los alumnos se involucran durante el aprendizaje y que influyen en los procesos cognitivos internos relacionados con la codificación de la información y, finalmente, el resultado del aprendizaje”

Weinstein (Ídem) clasifica los diferentes tipos de conocimiento de los aprendices autorregulados en cinco categorías:

- a) Conocimiento de ellos mismos como aprendices, incluye conocimiento de sus fortalezas y debilidades de aprendizaje para que puedan identificar y localizar recursos y programar su tiempo;

- b) Conocimiento acerca de diferentes tipos de tareas académicas que le permita monitorear y controlar sus metas de aprendizaje;
- c) Conocimiento de las estrategias y tácticas para adquirir, integrar, aplicar y pensar sobre el nuevo aprendizaje, como herramientas para desarrollar actividades que lleven al estudiante a alcanzar sus metas;
- d) Conocimiento previo sobre el contenido, y
- e) El conocimiento de los contextos, tanto presentes como futuros, en los que el conocimiento puede ser útil, lo cual permite generar el significado, organizar el conocimiento nuevo y mantener la motivación para aprender.

Para complementar, se considera la conciencia metacognitiva⁵ (definir) y el control de estrategias para que el alumno pueda organizar y dirigir su estudio y aprendizaje, a través de actividades interactivas que influyen y, a su vez son influidas por los otros componentes. De manera general, estas actividades incluyen los siguientes elementos: el establecimiento de una meta; la creación de un plan para alcanzarla; la selección de estrategias específicas o de métodos a usar; la implementación de los métodos seleccionados para llevar a cabo el plan; el monitoreo del progreso; la modificación de planes; métodos o aún la meta original, si es necesario; y la evaluación de lo realizado para decidir si ésta sería una forma adecuada para llevar a cabo metas similares en el futuro. De manera particular, la autorregulación tiene que ver con la incorporación de la conciencia metacognitiva, el monitoreo del uso de estrategias y el monitoreo de la comprensión en una base continua para que se puedan tomar acciones a tiempo en caso de que las metas no se alcancen.

⁵ La conciencia metacognitiva consiste en un acto de reflexión del sujeto sobre lo que sabe acerca de los procesos cognitivos y cómo regularlos en el desarrollo de la actividad (antes, durante y/o después). Intervienen procesos cognitivos (memoria, atención, pensamiento, lenguaje) y las actividades en que dichos procesos se ven inmersos, así como, los fenómenos del control de la actividad, los procesos que están teniendo lugar en ella (determinación, puesta en práctica, monitoreo y control de las estrategias).

Para consolidar la construcción del conocimiento, el estudiante puede utilizar estrategias de ensayo, de elaboración y/o de organización, así como, las estrategias de monitoreo de comprensión y de control afectivo.

1. Las estrategias de ensayo se refieren a la selección y codificación de la información al pie de la letra y se recomiendan tanto para las tareas básicas, como para las complejas.
2. Las estrategias de elaboración ayudan al estudiante a darle significado a la información y establecer conexiones entre la información que se va a aprender y el conocimiento previo. Algunos ejemplos de este tipo de estrategias son, la creación de imágenes mentales y el uso de técnicas mnemotécnicas⁶ para asociar información arbitraria al conocimiento significativo personal.
3. Por último, para construir conexiones internas entre piezas de información dadas en el material de aprendizaje se utilizan las estrategias organizativas, las cuales incluyen, la organización o agrupamiento de información con base en diferentes criterios y la elaboración de esquemas o diagramas.

Se consideran, además, las estrategias de apoyo utilizadas para interactuar con el material de aprendizaje, estas encierran, las de monitoreo de comprensión y las de control afectivo.

4. Las estrategias de monitoreo de la comprensión incluyen estrategias como la elaboración de preguntas por parte del mismo estudiante, la detección de errores y la solución de problemas, las cuales pueden utilizarse para evaluar la comprensión del material y controlar el uso de estrategias de adquisición y organizativas.
5. Las estrategias afectivas ayudan a enfocar la atención y mantener la motivación.

⁶ Procedimiento de asociación mental de ideas, esquemas, ejercicios sistemáticos, repeticiones, etc. para facilitar el recuerdo de algo.

La autora señala el *querer aprender* como un elemento indispensable para que los estudiantes puedan utilizar su conocimiento, estrategias y habilidades.

1.3.2 Modelo de aprendizaje autorregulado

Pintrich en 1998 (cit. en Castañeda, S. y Martínez, R., 1999) sugiere que la interacción de las diferentes creencias motivacionales pueden generar un comportamiento motivado y un mejor aprendizaje. Considera la motivación como función de maestro y alumno, sin embargo, la responsabilidad del maestro es influir en ella, pero el alumno debe representar la propia construcción e interpretación del contexto, por lo tanto, el alumno tiene la responsabilidad de su propia motivación y aprendizaje. Este modelo integra tres componentes generales:

1. Estrategias de aprendizaje cognitivo que incluyen: estrategias de ensayo (permiten el procesamiento superficial de la información, son estrategias que requieren de la recitación de los elementos a ser aprendidos o el marcado o subrayado); estrategias de elaboración (permiten el procesamiento profundo de la información, incluyen paráfrasis, analogías, formular y responder preguntas, para reorganizar y conectar las ideas) y estrategias de organización (selección de la idea principal de un texto, su esquematización y el uso de una variedad de técnicas específicas para la selección y organización de las ideas en el material, permitiendo un procesamiento profundo de la información).
2. Las estrategias de aprendizaje metacognitivo y autorregulado incluyen tres tipos de estrategias: de planeación, que apoyan al alumno en la comprensión y organización del material, así como, recordar aspectos importantes del conocimiento previo (establecimiento de metas para el estudio; la revisión rápida de un texto y generación de preguntas antes de la lectura y el análisis de la tarea del problema); estrategias de monitoreo, que permiten al alumno darse cuenta sobre pérdidas de la atención o la

comprensión y corregir con el uso de estrategias reguladoras; las estrategias de regulación, ayudan a los alumnos a mejorar su comportamiento de estudio a través de mejorar su comprensión y, por consiguiente, mejoran el aprendizaje.

3. Estrategias de administración de recursos, si bien no influyen directamente en el aprendizaje del alumno, como las cognitivas o metacognitivas, si pueden facilitar o dificultar el aprendizaje al manejar componentes de su medio ambiente (tiempo, ambiente de estudios y búsqueda de ayuda).

1.3.3 Modelo estructural de desempeño académico

El Modelo Estructural de Desempeño Académico (González, 2002) integra dos grupos de variables: a) factores de carrera, b) estilos de aprendizaje y c) estilos de orientación motivacional, como variables independientes y d) el desempeño académico, como variable dependiente.

- a) Variable factores de carrera (necesidad de información sobre la carrera, autoeficacia, ansiedad en la elección de carrera e indecisión generalizada).
- b) Variable estilos cognoscitivos de aprendizaje y auto-regulación (uso de estrategias de adquisición de la información, de recuperación y procesamiento de la información y de autorregulación metacognitiva y metamotivacional).
- c) Variable orientación motivacional (autorregulación de la persona, de las tareas y de los materiales).
- d) Variable desempeño académico (promedio general de calificación, total de créditos acumulados y estatus regular o irregular del alumno).

Los hábitos estudiantiles sobre búsqueda de información, mapeo conceptual, formulación de preguntas, elaboración de ideas, razonamiento apropiado, estrategias eficientes de solución de problemas y las referidas a los procesos

autorregulatorios son reconocidos como componentes trascendentales en el aprendizaje porque permiten a los estudiantes comprender qué es lo que se desea que aprendan y puedan comprometerse con la tarea y el objetivo. Este modelo se constituye por las cuatro estrategias que Gargallo (2000) seleccionó, estableciendo una secuencia de procesamiento de la información y de los procesos implicados en el aprendizaje:

1. De disposición y de apoyo: ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo, incluyen estrategias afectivo-emotivas y de automanejo (motivación intrínseca y extrínseca, autoconcepto-autoestima, autocontrol, relajación, resolución de conflictos y toma de decisiones) y estrategias de control del contexto de estudio, que se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas (control del espacio, del tiempo, del material, etc.)
2. De búsqueda, recogida y selección de información: Investigación y selección de fuentes de información, aprender a ser aprendiz estratégico.
3. De procesamiento y uso de la información adquirida: incluyen: estrategias de atención dirigidas al control de la atención y a centrarse en la tarea; estrategias de codificación, elaboración y organización de la información, para integrarla en la estructura cognitiva; estrategias de personalización y creatividad que abarcan el pensamiento crítico y las propuestas personales creativas; estrategias de recuperación de la información que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo; estrategias de comunicación y uso de la información que permiten utilizarla eficazmente para realizar tareas académicas y de la vida cotidiana.
4. Metacognitivas, de regulación y control: se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y proceso cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto, incluyen

estrategias de conocimientos de la propia persona, de las estrategias disponibles, de las destrezas y limitaciones, de los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación y estrategias de control: incluyen estrategias de planificación y estrategias de evaluación, control y regulación que implican verificación y valoración del propio desempeño, control de la tarea, corrección de errores y distracciones, reconducción del esfuerzo, rectificaciones, autorrefuerzo y desarrollo del sentimiento de autoeficacia.

Para concluir este apartado, es preciso indicar que los modelos presentados permiten delimitar las características que deben considerarse para que los estudiantes logren la autorregulación del aprendizaje.

En esta sección del marco teórico se delimita el aprendizaje autorregulado dentro del enfoque cognoscitivista, ya que, no debe ser entendido como un camino cerrado que conlleva a un destino específico; sino como un proceso, nunca acabado, que abre las puertas a la concepción de un alumno activo, emprendedor y verdadero protagonista de su aprendizaje. A un participante capaz de tomar parte en la elaboración de los objetivos del mismo, en la determinación de los procedimientos y en las vías para lograrlo, así como en la evaluación de los procesos y sus resultados.

El ser humano no es un mero receptor de la información que recibe, sino que crea intenciones, elabora planes y programas de acción, supervisa su ejecución, regula y evalúa su acción desde esos planes, comparando los efectos de sus actos con las intenciones originales, corrigiendo errores y optimizando la ejecución.

En este sentido, en el siguiente capítulo se explican a detalle las implicaciones del aprendizaje autorregulado como estrategia de aprendizaje.

CAPÍTULO II. APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Marshall y Morton (cit. En Brown, 1987), afirman que el aprendizaje, requiere entre otros procesos metacognitivos el de la autorregulación. Para comprender este último concepto, es conveniente definirlo, revisar las teorías en las que se sustenta, considerar los elementos que caracterizan al aprendizaje regulado y los criterios que permiten determinar la autorregulación del aprendizaje.

2.1. Sustento teórico del aprendizaje autorregulado

Las investigaciones del aprendizaje autorregulado han proliferado en el contexto del enfoque cognoscitivo que ha devuelto al aprendiz su papel protagónico en el proceso de aprendizaje y han clarificado varios mecanismos a través de los cuales se da el mismo. Algunos puntos implicados en estos mecanismos de aprendizaje se mencionan a continuación.

Este enfoque otorga mayor énfasis al aprendizaje significativo contrapuesto al memorístico. El aprendizaje significativo ocurre cuando "...se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o nueva información y los conceptos y conocimientos existentes ya en el alumno..." (Ontoria y colaboradores, 1999, p.16). El aprendizaje significativo es más eficaz y es más fácil de lograr que el memorístico y perdura por mayor tiempo.

Además, el alumno construye su propio conocimiento, al relacionar e incorporar la nueva información a su propia estructura cognitiva. El punto anterior nos lleva a la visión de un aprendiz activo, interesado y motivado en aprender.

Desde la corriente cognoscitivista, el aprendizaje se define como un proceso dinámico, activo e interno; un cambio que ocurre, en mayor medida, cuando lo

adquirido previamente apoya lo que se está aprendiendo, a la vez que se reorganizan otros contenidos similares almacenados en la memoria (Ausubel⁷).

Para efectos de esta investigación, el aprendizaje autorregulado será entendido de la siguiente forma: “Con autorregulación nos referimos a los pensamientos, sentimientos y actos originados por los estudiantes y que están orientados sistemáticamente a la consecución de sus metas” (Schunk y Zimmerman, citados por Schunk, 1997).

Respecto a la motivación, los cognoscitivistas consideran que la conducta humana está dirigida por la forma en que los individuos perciben las cosas, por eso; cuando surge un problema se crea un desequilibrio y el deseo de superarlo (Biehler y Snowman⁸).

Antes de 1970, investigadores en el ámbito educativo demostraron escaso interés en estudiar el papel de los estudiantes para autorregular (self-regulate) sus propias experiencias educativas, a pesar de las impresionantes biografías acerca del rendimiento de varios individuos autodidáctas, tales como Benjamin Franklin y Thomas Edison. Para sustentar sus esfuerzos, estos hombres usaron técnicas autorregulatorias básicas tales como búsqueda de información de alta calidad, establecimiento de metas diarias (goal setting), registros cuidadosos de sus logros personales, autoevaluación (self-evaluation) sistemática de los resultados obtenidos y modificación de las estrategias poco efectivas para sus fines.

Investigadores cognitivos como Schunk & Zimmerman (2001) entienden preferentemente la autorregulación (self-regulation), no como una aptitud o una habilidad, sino como un proceso autodirectivo mediante el cual, los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado

⁷ Citado en Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas, 1988, pag. 25.

⁸ Citados en Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas, pag. 26-27.

es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo proactivo más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza.

La autorregulación no se limita a formas individuales de educación, como la resolución de problemas por uno mismo, sino que también incluye formas sociales de aprendizaje, como solicitar ayuda a compañeros, padres de familia y maestros. Desde la perspectiva social cognitiva, las características claves que definen un aprendizaje como autorregulado son la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse (Zimmerman & Campillo, 2003).

Existen diferencias en la definición del concepto, sin embargo, siguiendo a Schunk (1997), casi todas insisten en que la autorregulación (aprendizaje autorregulado) consiste en la activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas hacia la meta. Zimmerman, un pionero en estos estudios (cit. en McCombs y Marzano 1990), define la autorregulación del aprendizaje como el grado en que los individuos son metacognitivamente, motivacionalmente y conductualmente activos en su propio proceso de aprendizaje.

En el aprendizaje autorregulado, una gran parte de las condiciones es controlada internamente, los que aprenden se involucran activamente en la consecución de sus metas de aprendizaje, piensan que su aprendizaje es un proceso controlable por ellos mismos, aceptan la responsabilidad que implica y desarrollan una serie muy amplia de procesos motivacionales y estrategias conductuales, cognitivas y metacognitivas para lograr sus propósitos entre las que se encuentran, principalmente, las actividades de planeación del aprendizaje (establecimiento de metas, previsión de textos, generación de preguntas previas...) el automonitoreo del aprendizaje (rastreo de la atención, autoevaluación de la comprensión) y la regulación de las actividades de aprendizaje (reacciones apropiadas y oportunas de la autoevaluación...).

Citando a Zimerman, Schunk (1997) menciona que “los alumnos autorregulados poseen una conciencia metacognitiva de las relaciones estratégicas entre los procesos de autorregulación y los resultados del aprendizaje, se sienten eficaces en el uso de las estrategias, tienen metas de aprendizaje, controlan las ideas debilitantes y la ansiedad, y creen que el uso de estrategias les permitirá alcanzar metas a niveles superiores”.

Con lo dicho hasta el momento, es pertinente aclarar que a fin de cumplir el objetivo de este trabajo, los términos metacognición y autorregulación se emplean de manera intercambiable. Estos conceptos han sido usados por diversos autores en un sentido amplio y por otros en un sentido restringido. En el caso de la presente investigación se ha recurrido a adoptar el sentido amplio.

En el significado restringido, la metacognición se refiere a la conciencia que se tiene de la comprensión del material que se está tratando de aprender, justo en el momento en que se está intentando hacerlo. En el sentido más amplio la metacognición se emplea no sólo en alusión a la conciencia que tiene el aprendiz de la medida en que está logrando su aprendizaje, sino también a las reacciones y acciones de él ante tal conciencia.

Un ejemplo del significado amplio del término es el que ofrecen Brown y Flavell (cit. en Castañeda, S. y Martínez, R., 1999), para quienes la metacognición implica dos aspectos: el conocimiento acerca de la cognición y la autorregulación de la cognición. Por otro lado, el uso restringido del término metacognición se puede ilustrar con el que le da Pintrich (Ídem), empleándolo para referirse al conocimiento que tienen los alumnos sobre la persona, la tarea y las variables estratégicas (conocimiento acerca de la cognición) y autorregulación para relacionarlo con el monitoreo control y la regulación que hacen los aprendices de sus propias actividades cognitivas y de su conducta relacionada con el aprendizaje.

Los primeros investigadores de la autorregulación la consideraron un constructo unitario, posteriormente comenzó a ser considerada como un constructo multidimensional que consta de varios componentes. En la siguiente sección se exponen tres propuestas que describen los elementos que caracterizan a un estudiante autorregulado.

2.2. Elementos que caracterizan al aprendiz autorregulado

Piaget (1981) ha señalado que el individuo, es un ser activo cuya acción, regida por la ley del interés o la necesidad, sólo alcanza su pleno rendimiento si se suscitan los móviles autónomos de esta actividad.

En razón de lo anterior, es preciso convertirse en un estudiante autorregulado para continuar aprendiendo de manera independiente por el resto de la vida, ya que, este tipo de cognoscente posee una combinación de destrezas, de aprendizajes académicos y de autocontrol que facilita su aprendizaje y aumenta su motivación (McCormick y Marzano, en Woolfolk, 2000).

Estos últimos dos autores, proponen un primer conjunto de factores que influyen de manera fundamental en la metacognición, estos son:

- **Conocimiento:** Para ser estudiantes autorregulados, los individuos necesitan conocerse, lo mismo que la materia, la tarea, las estrategias de aprendizaje y los contextos en que aplicarán lo aprendido. Los estudiantes “expertos” se conocen a sí mismo y saben de qué forma aprenden mejor. De acuerdo a Eisenver y Harris (en Henson y Eller, 2000), la comprensión de sí mismo de un aspecto importante de la cognición social pues para entender a los otros es necesario entenderse uno mismo en situaciones sociales. Comprenderse supone diferenciarse. Cuando algunos estudiantes no se sienten contentos con la persona que ven en ellos mismos, no están dispuestos a poner atención en su propio

carácter. Los maestros puede ayudarlos brindándoles oportunidades para el crecimiento personal.

- Motivación: Corno (en Woolfolk, 2000) menciona que los estudiantes autorregulados están motivados para aprender. Se interesan en muchas tareas escolares porque les importa más aprender que quedar bien a los ojos de los demás. Pero aunque no estén motivados intrínsecamente por determinada tarea, valoran con seriedad la posibilidad de beneficiarse. Saben *por qué* están estudiando, de modo que sus acciones y elecciones no están controladas por los demás, sino por ellos mismos. Pero no siempre basta con el conocimiento y la motivación; se necesita también de volición o autodisciplina. “Mientras la motivación denota compromiso, la volición significa cumplimiento”.
- Volición: “Los estudiantes autorregulados saben protegerse de distracciones; saben lo que deben hacer cuando se sienten ansiosos, adormilados o perezoso o bien si surge la tentación de dejar de trabajar Corno” (cit. en Woolfolk, op. cit.).

Por su parte, Schunk (1997) conjunta los elementos del aprendizaje autorregulado en un sistema que sigue la noción de Bandura de la “reciprocidad triádica” que incluye:

- Elementos personales (las metas, la autoeficacia, la metacognición, el conocimiento de estrategias y las percepciones de su valor, y las emociones).
- Elementos conductuales (auto-supervisión, reacciones personales y autoevaluaciones).
- Elementos ambientales (el aula, la enseñanza, resultados educativos...)

Finalmente, Mc Keachie et (cit. en Castañeda, S. y Martínez, R., 1999), propone un modelo de aprendizaje autorregulado que incluye tres componentes diferentes:

- a) “Las creencias acerca de la capacidad o habilidad personal para llevar a cabo una tarea (componentes de expectativa);
- b) Las creencias acerca de la importancia y el valor de la tarea (componentes de valor), y
- c) Los sentimientos acerca de sí mismo o de las reacciones emocionales personales hacia la tarea (componentes afectivos)”

Los componentes de expectativa se refieren a las creencias de los estudiantes sobre si pueden realizar o no determinada tarea.

Si los estudiantes piensan que tienen algún control sobre sus habilidades, sobre el contexto de la tarea y se sienten confiados en su capacidad para realizarla, es más probable que se comprometan y persistan activamente en la tarea y que usen estrategias cognitivas (estrategias para aprender) y metacognitivas (estrategias para autorregular su aprendizaje) variadas. Los componentes de expectativa abarcan:

- Creencias de control: se relacionan con las creencias del estudiante acerca de si los resultados de su aprendizaje se deben a variables que él mismo controla, o fuera de su control.
- Autoeficacia para el aprendizaje y ejecución: se refiere a las creencias de los alumnos acerca de su habilidad para realizar una tarea de aprendizaje.

Los componentes de valor incluyen por un lado, el tipo de orientación de las personas hacia la meta al involucrarse en una tarea, y por el otro las creencias acerca del valor de la tarea, esto es su importancia y utilidad, así como el interés de la persona en la tarea.

Algunas teorías afirman que la fuerza de nuestra motivación en una situación particular está determinada por las expectativas que tenemos de triunfar y el valor

que esto tiene para nosotros. Eccles y Wigfield (cit. en Woolfolk, 2000) proponen la existencia de tres clases de valor para los estudiantes:

- el valor de la adquisición: es la importancia de hacer bien la tarea
- el valor intrínseco: se refiere al placer que se deriva de la actividad
- el valor unitario: permiten alcanzar una meta a corto o largo plazo

Por último, los componentes afectivos abarcan las reacciones emocionales de los alumnos hacia la tarea, la ejecución y las necesidades emocionales como autoestima, autovalía, afiliación, etc. Todas ellas pueden influir en la elección y persistencia del comportamiento y, en general, en el comportamiento motivado del aprendiz e interactuar con otros componentes más cognitivos.

Para concluir esta sección, retomamos a Weinstein (1998), quien sostiene que autorregulan su proceso de aprendizaje poseen las siguientes características:

1. Diferentes tipos de conocimientos que pueden clasificarse en conocimientos:
 - a) De ellos mismo como aprendices
 - b) De tipos diferentes de tareas académicas
 - c) De las estrategias y tácticas para adquirir, integrar, aplicar y pensar sobre el nuevo aprendizaje
 - d) Previos, sobre el contenido
 - e) De los contextos presentes y futuros en los que el conocimiento puede ser útil.
2. Conciencia metacognitiva (conocimiento acerca de sus cogniciones) y control de estrategias para manejar su estudio y aprendizaje. Esto implica:
 - a) Establecimiento y uso de metas de aprendizaje o estudio
 - b) Creación de un plan para alcanzar la meta

- c) Selección de estrategias específicas o de métodos para lograrla
- d) Implementación de métodos seleccionados para llevar a cabo el plan
- e) Monitoreo del progreso (formativa y sumativamente)
- f) Modificación de planes, métodos o meta
- g) Evaluación de lo realizado
- h) Conciencia metacognitiva

3. Estos estudiantes también requieren motivación para aprender. Esta motivación tiene muchos componentes que interactúan con un sinnúmero de factores, entre los cuales están, el deseo de alcanzar las metas, las creencias de autoeficacia, las emociones asociadas con las metas y las acciones de aprendizaje.

2.3. Criterios de autorregulación del aprendizaje

Partiendo del apartado anterior, en donde se hizo referencia a la metacognición como un constructo multidimensional que puede ser adaptado a las diferentes disciplinas, Schunk (1997) señala seis dimensiones con respecto al aprendizaje en los cuales se puede ejercer la autorregulación: (a) La motivación, que tiene como subprocesos la autoeficacia y las metas personales; (b) el método, que regula el uso de estrategias o desempeño rutinario, (c) el tiempo, especialmente su administración; (d) la conducta, que implica la supervisión personal, reacciones personales y observaciones; (e) el medio físico, en lo que respecta a la estructuración del ambiente; y (f) el medio social, que incluye a maestros y compañeros y que implica la búsqueda selectiva de ayuda.

A este respecto, Zimmerman (cit. en op. cit.) elaboró un marco conceptual, que se presenta en la tabla 1 y que incluye, los criterios con los que se puede determinar la autorregulación de un aprendiz.

Tabla 1. Marco conceptual para el estudio de la autorregulación

Condiciones del aprendizaje	Dimensiones del aprendizaje	Condiciones del estudiante	Atributos de autorregulación	Subprocesos de autorregulación
Por qué	Motivo	Elegir participar	Automotivado	Autoeficacia y metas personales
Cómo	Método	Elegir el método	Planeado o automatizado	Uso de estrategias o desempeño rutinario
Cuándo	Tiempo	Elegir el límite de tiempo	Oportuno y eficaz	Manejo del tiempo
Qué	Contenido	Elegir el contenido	Consciente del tiempo	Observaciones, juicios y reacciones personales
Dónde	Medio físico	Elegir el entorno	Sensible al entorno e ingenioso	Estructuración del ambiente
Con quién	Medio social	Elegir compañero, modelo o maestro	Sensible al medio social e ingenioso	Búsqueda selectiva de ayuda

Hay autodidactos de grandes condiciones intelectuales unidas a una cualidad que en la filosofía griega se daba como origen de la sabiduría: la capacidad de asombrarse. Una inteligencia poderosa acompañada de la curiosidad inquisitiva, que encuentra una causa de asombro en hechos que a otros pasan inadvertidos, empuja al hombre a indagar sin descanso para descubrir los misterios del mundo que le rodea (Samatan, 1985).

Cada individuo debe proseguir indefinidamente su propia educación a lo largo de toda su vida si quiere pisar firmemente el terreno del saber. Del mismo modo, es un saber compartido que, el mundo en el que vivimos está muy comprometido con la producción, con las cantidades, con los logros y con el capital, de forma que no

restan oportunidades a los seres humanos para reflexionar sobre sí mismos y para integrarse en las vidas de los demás.

A manera de conclusión es importante rescatar algunos puntos de esta sección.

La autorregulación en el aprendizaje debe ser entendida como la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta. Se identifica con un proceso activo, independiente, crítico y reflexivo; correspondiente a las aspiraciones del alumno de alcanzar un desarrollo pleno, una continua superación personal y un sentido de autodeterminación en sintonía con la necesidad de educarse permanentemente.

Cada persona tiene sus propias características físicas, psicológicas, sociales, éticas, etc. Sin embargo, las características cognitivas del estudiante universitario, favorecen la consolidación del proceso de autorregulación académica para convertirlo después en una autorregulación laboral. En este sentido, el siguiente capítulo se avoca a describir la situación de la educación superior en México dentro del contexto globalizado, destacar las características del proceso cognitivo en los estudiantes universitarios, y finalmente, determinar las competencias que los universitarios, requieren desarrollar, para insertarse al campo laboral.

CAPÍTULO III. LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El desarrollo tecnológico y los intentos por acceder a la modernización, han provocado que los procesos educativos en México sean vistos como factores de desarrollo económico. Así pues, la educación superior representa un factor de desarrollo y garantía de equidad. Hoy en día, debe procurar una formación que proporcione a los egresados los instrumentos necesarios para responder a los cambios repentinos en la estructura productiva y sus relaciones con la sociedad, partiendo de sus propias motivaciones y siendo capaz de tomar sus propias decisiones.

3.1 La educación superior en México

Hablar de educación es forzosamente hablar del futuro, ya que, la educación es, entre todos los privilegios humanos, la que actúa a más largo plazo, porque tiene como objetivo preparar al estudiante de hoy para que se convierta en el hombre o mujer del mañana. Es por eso que debe ser considerada la primera y más alta prioridad para el desarrollo de nuestro país (Guevara, 2001). Así entendida, la educación es un proceso que se dirige, en esencia, a la creación de valores, actitudes e intereses humanos, por lo que simultáneamente busca y provoca que los sujetos participen en él, que averigüen, analicen, conozcan y asuman al género humano, a las personas, a la mujer y al hombre, como seres únicos, singulares, irrepetibles y particulares (Bacre, 2000).

La educación superior, específicamente, hace alusión a la educación impartida después del bachillerato o sus equivalentes, que tiene como característica principal la formación de recursos humanos dentro de los campos de la ciencia, la tecnología o las humanidades. En nuestro país, este nivel educativo se ha caracterizado por dos tendencias. La primera, enfocada en cumplir con una visión a futuro a partir de una labor científica y académica sustentada en la formación de los profesionales requeridos para hacer del país una nación moderna y equitativa.

La segunda ha priorizado una formación profesional acorde a las políticas gubernamentales, a las demandas de los empleadores y tendiente a la promoción de la movilidad social (Marín, 1993).

La educación superior en México enfrenta algunos desafíos que pueden resumirse de la siguiente forma (Bruner, 2005):

- Es vista como un pilar de la competitividad de los países, debiendo apoyar su inserción en un sistema económico global que usa el capital humano y el conocimiento avanzado como principales factores de producción.
- Debe hacerse cargo de aumentar las oportunidades de formación en favor de los jóvenes egresados de la educación media superior y de la población en su conjunto, en la perspectiva de la educación a lo largo de la vida.
- Debe diversificar su oferta y plataforma de proveedores con el fin de acomodar a un número creciente de jóvenes y adultos con variadas demandas formativas, además de responder a las dinámicas de expansión, diferenciación y especialización del conocimiento avanzado, en torno al cual se tejen las redes productivas, tecnológicas, de comercio y políticas de la sociedad global.
- Es evaluada externamente— con participación de pares académicos y representantes de los gobiernos y del sector productivo—de manera tal que asegura la calidad de sus procesos y productos, la efectividad de sus resultados y la eficiencia de su operación, al tiempo que se busca elevar su transparencia y responsabilidad frente a diversos actores interesados.
- Se le exige aumentar la relevancia y pertinencia de sus funciones; esto es, incrementar su contribución a la profesionalización y tecnificación de la economía, alinearse con las cambiantes demandas del mercado laboral, participar en la frontera del conocimiento y alimentar el continuo proceso de reflexión y análisis mediante el cual las sociedades modernas conducen sus asuntos públicos.
- Por último, está bajo creciente presión para ampliar y diversificar sus fuentes de financiamiento y así poder hacer frente a la espiral de costos

desencadenada por la masificación de la matrícula, las exigencias de calidad y pertinencia, la producción del conocimiento avanzado, la complejidad de las funciones de gestión, la incorporación de las tecnologías de información y, en general, la carrera competitiva por reputaciones y prestigio académico en el mundo global.

Siguiendo el mismo orden de ideas las instituciones de educación superior del país, se ven enfrentadas a la volubilidad de las ocupaciones, lo cual ocasiona que las profesiones y los empleos, al cambiar con rapidez, pierdan el valor de ser referentes seguros para lograr y mantener la identidad y realización de las personas, así como su integración social (López, 2000), ya que, los espacios de inserción profesional exigen actitudes, habilidades y conocimientos orientados hacia lo productivo, sin dejar de lado el aspecto social propio del ser humano, es decir, una formación que le permita al individuo un crecimiento personal, profesional y social dentro del nuevo orden mundial.

Las visiones prospectivas marcan que para el año 2020 no bastará el título o grado otorgado por una institución de educación superior para el ejercicio de la profesión. Probablemente estará operando un sistema nacional de certificación de competencia profesional ligado con los campos profesionales y con los sectores productivos de bienes y servicios (Azuela⁹, 1995).

Las universidades e instituciones de educación superior ya no tienen como función principal formar profesionistas destinados a cubrir el mercado de trabajo existente. En México, así como en otras partes del mundo, las instituciones de educación superior respondieron en un primer momento a la necesidad de formar profesionistas orientados a resolver los problemas inmediatos del naciente Estado mexicano y de sus nacientes estructuras productivas. Hoy en día, ante las nuevas necesidades de la sociedad, las instituciones de educación superior requieren modificar la orientación de sus egresados. En el caso de países como México, la

⁹ Cit. en La Universidad Latinoamericana en el Fin de Siglo. Realidades y Futuro.

reorientación de la educación superior, debe partir del contexto de las instituciones de educación superior y de las universidades de los países con economía emergente. De otra manera no se estarían considerando las diferentes variables en que se encuentran involucradas (Bartolucci, 2000):

1. Crecimiento demográfico.
2. Desarrollos regionales desiguales.
3. Acceso desigual al conocimiento científico y cultural.
4. Contrastes sociales marcados.
5. Competencia entre instituciones públicas y privadas.
6. Descalificación entre instituciones públicas y privadas.
7. Falta de colaboración y conjugación de esfuerzos entre instituciones públicas y privadas.
8. Falta de una articulación entre la investigación y la docencia.
9. Currícula no actualizada.
10. Ausencia de práctica profesional de los estudiantes, lo que genera una deficiente formación de los egresados, situación que a su vez dificulta su incorporación al mercado de trabajo.
11. Falta de compatibilidad entre el perfil de los egresados de las instituciones de educación superior y las necesidades del sector social y productivo.
12. Insuficiencia de recursos.
13. Falta de coordinación entre las políticas de ciencia y tecnología, no obstante de los diferentes avances que se deben reconocer.

Las especificidades estructurales de los países en desarrollo, entre los que se encuentran nuestro país, así como el ambiente en que se desenvuelven las instituciones de educación superior hacen necesario considerar la conveniencia de establecer una política de Estado en materia educativa, y en consecuencia, en materia de educación superior (Witker, 1978).

3.2 La educación superior en el proceso de globalización

Hoy en día, es común señalar que prácticamente todos los países del mundo, así como la gran mayoría de las manifestaciones de la actividad humana, se encuentran afectados, directa o indirectamente, por la Globalización (Bacré, 2000); sin embargo, no existe unanimidad respecto a lo que significa dicho término.

Beck Ulrich (1997) afirma que globalización “es la palabra (a la vez eslogan y consigna) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos – y sin duda también de los próximos – años”. A continuación se retoman definiciones de algunos autores sobre este tema.

Rodríguez (2002) menciona que este proceso, puede ser definido como la acumulación de grandes capitales que garantizan la supervivencia de un sistema económico autorregulado, fuera del alcance de todo control político, social y legal, y que da como resultado (o al menos facilita) una mayor comunicación e intercambio de los fenómenos culturales, económicos, políticos y sociales en todo el mundo.

Por su parte, Taifa (cit. en Sotelo, 2005), desde una perspectiva económica, menciona que la globalización no es más que el nombre que se le da a la etapa actual del capitalismo. Asevera que la globalización “es la expresión de la expansión de las fuerzas del mercado, especialmente a nivel mundial y profundizando en el dominio de la mercancía, operando sin los obstáculos que supone la intervención pública”. Beck Ulrich (1997), aunque coincide en lo esencial con Rodríguez y Taifa al señalar que la globalización es un proceso dinámico de creciente libertad e integración mundial de los mercados de trabajo, bienes, servicios, tecnología y capital, también denuncia que se trata de un proceso que trae como consecuencia que cada vez se otorgue menos valor a las

políticas nacionales para dar prioridad a aquellas que se deciden lejos de los ciudadanos, es decir, a las políticas internacionales.

Hasta aquí, las definiciones presentadas se refieren básicamente a aspectos económicos, sin embargo, tal como lo menciona José Gimeno Sacristán (2002):

La globalización hace referencia a fenómenos, procesos en curso, realidades y tendencias muy diversas que afectan a diferentes aspectos de la cultura, las comunicaciones, la economía, el comercio, las relaciones internacionales, la política, el mundo laboral, las formas de entender el mundo y la vida cotidiana.

Desde este enfoque, podemos entender que la globalización signifique, como lo menciona Ulrich (1997): “la perceptible pérdida de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la comunicación, la ecología, la técnica, los conflictos transculturales y la sociedad civil”. Por lo mismo, es comprensible que dicho fenómeno esté modificando la vida cotidiana.

Con lo dicho hasta ahora, podemos darnos cuenta de que el discurso oficial manejado por la globalización obedece a un nuevo tipo de colonialismo de la edad moderna, o, en palabras de Ramón Rivas (2001), de un neocolonialismo global, pues si bien se habla de una transformación mundial, ésta más bien consiste en una reconversión territorial que, en gran medida, es un nuevo tipo de re-colonización o, en términos de Noam Chomsky, Heinz Dietrich y McLuhan (cit. En Rivas Gutiérrez, 2000), “la nueva aldea global”; término que tiene la finalidad de sugerir que se ha formado una comunidad global que se ha concretado gracias a las realizaciones y las posibilidades de comunicación e información abiertas por la electrónica (Ianni, 1998).

Lo anterior es particularmente dañino debido a que, de acuerdo con Gimeno (2002), el fenómeno globalizador:

- Presenta consecuencias desiguales; es decir, además de interdependencias, también genera dependencias, de ahí que, mientras unos (países, grupos, personas) se aprovechan de la globalización, convirtiéndose en “*globafílicos*”, otros la padecen y, son llamados “*globafóbicos*”. La globalización, tal como se viene desarrollando, une, pero también enfrenta.
- Es algo más complejo que los mercados, pues si bien se concibe como un poder dominante identificable, cuya referencia fundamental es la transnacionalización de los recursos financieros, vista desde dimensiones más amplias que las referidas a la economía, el mercado y las políticas económicas del capitalismo actual, se hace evidente que se trata de un fenómeno multifacético en el que están implicadas también alteraciones culturales y sociales de los sujetos.
- Implica una reconversión del lenguaje para referirse a nuevas formas de establecer “*comunidades*” que cuestionan las referencias básicas del Estado y de la cultura para el individuo.

Asimismo, como resultado de los acelerados cambios mundiales que se suscitan a diario, los sentimientos de pertenencia a un pueblo o nación varían y cobran nuevas connotaciones a la luz de las nuevas políticas mundiales (Rivas, 2001).

No existe una definición que encierre en sí misma la complejidad de un hecho de tal magnitud. Siguiendo a Taifa (cit. en Sotelo, 2005), no es un fenómeno completo y terminado, sino que hay que contemplarlo como un largo proceso inacabado. Por ende, consideramos que, a falta de una definición precisa, las múltiples definiciones antes mencionadas, junto con las explicaciones que les acompañan, bastan para darnos una idea suficientemente amplia de lo que es en realidad la globalización.

Se han mencionado algunas de las afectaciones que, en el ámbito social, se están dando a consecuencia de la globalización. A este respecto, Gimeno (Ídem) nos dice que, en un mundo interrelacionado que nos aproxima física y simbólicamente, que nos une, pero también nos separa, las representaciones mentales de los individuos, las ideas sobre el otro, el entendimiento de las situaciones humanas de conflicto y las imágenes que elaboramos de nosotros mismos con respecto a los demás, son importantes de considerar, y que ese es el terreno de la educación, pues si bien la cultura es algo que caracteriza a grupos humanos diferenciados, cada individuo la asimila de forma singular.

En alza con la política neoliberal, la globalización se ve reflejada en las nuevas relaciones que se establecen entre las condiciones sociales, la educación y el trabajo, en un mercado laboral que se vuelve precario y se desestabiliza cada vez más (López, 2000). En lo que concierne a la educación, Jesús Rivas Gutiérrez (2000) plantea la siguiente cuestión:

La educación está siendo gravemente afectada por los cambios que se suscitan día a día en la política mundial y nacional, y que, en particular, la educación superior es la que ve transformarse día a día y casi por completo su filosofía e ideología, los valores que de forma implícita o explícita trata de inculcar en los estudiantes, los apoyos ordinarios que la sustentan y las partidas extraordinarias que sirven de paliativo a la complicada gama de afecciones de que adolece.

En el escenario global, la educación y las universidades parecerían volverse más cruciales al crecimiento económico y a la transformación en los países en desarrollo como el nuestro, sin embargo, parece que para cumplir con su función las universidades deberán ceder muchos de sus roles más tradicionales y convertirse en centros de investigación científica y entrenamiento (López, 2000).

Rivas Gutiérrez (2000) advierte que, cuando la educación se enfoca con un interés público y no con un interés privado, se caracteriza por tener más objetivos de carácter social, cultural y económico; pero cuando la educación se privatiza y se enfoca con un fin empresarial, las áreas culturales y sociales pierden interés.

En suma, la forma de pensar del mundo moderno ha tergiversado la lógica de las naciones, pues si bien el sentido común nos dice que en cualquier plan nacional, global o mundial, la educación debe ocupar uno de los tres primeros lugares de importancia junto con la salud y la seguridad social y económica, y que las políticas económicas deberían supeditarse a las necesidades educativas, en la actualidad la educación ha pasado de ocupar un lugar privilegiado y ponderado a uno secundario debido, según Rivas (op. cit.), a los siguientes factores:

- La disminución del gasto público para equilibrar el presupuesto y para dedicar al pago de la deuda lo que antes se destinaba, a la salud, la educación y el desarrollo.
- Las autoridades educativas han perdido paulatina y constantemente su poder en la toma de decisiones autónomas.
- Los múltiples recortes presupuestarios han significado limitar el salario de los maestros(as), lo que lleva a la disminución en las condiciones bajo las que tiene lugar el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- La formación de una mentalidad centrada en el lucro, que valora a las personas por lo que tienen y no por lo que son.

Así, los organismos internacionales que se han pronunciado respecto al papel de la educación en el nuevo milenio han expresado, que la educación superior es parte de sus líneas estratégicas para enfrentar los desafíos de principios de siglo, pues la formación de recursos humanos en medio de la revolución científica y tecnológica es concebida como base para aumentar la productividad en los procesos económicos, para lo cual se definen estándares de organización y funcionamiento de las instituciones de educación superior (López, 2000).

Indudablemente, una de las tareas para este nivel educativo, es la de formar profesionales de alta competencia, incorporando los nuevos saberes científicos y las innovaciones tecnológicas en cada uno de los campos del conocimiento, convirtiéndolos en individuos serviles a los intereses imperialistas de los países del Primer Mundo.

Desafortunadamente, a raíz de la aplicación de las políticas neoliberales se ha devaluado al sistema educativo como un factor de integración e inclusión social, a favor del incremento de la iniciativa privada, de una ideología que busca mayor acoplamiento del sistema escolar al laboral y a las necesidades de la productividad económica, apoyándose y acentuando las desigualdades sociales (Ibídem).

Es innegable que el nuevo discurso educativo plantea una educación basada en competencias que le permitan al sujeto desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la innovación y la adaptación a los constantes cambios sociales, económicos, políticos, educativos y culturales que predominan en la actualidad. Es preciso, entonces, destacar las características del proceso cognitivo de los estudiantes que cursan el nivel de educación superior.

3.3 Características del proceso cognitivo en los estudiantes universitarios

Jean Piaget¹⁰ (cit. en Vargas, 2006) es el principal exponente del enfoque del “desarrollo cognitivo”. Se interesa por los cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de la persona, desde el nacimiento hasta la madurez.

¹⁰ Jean William Fritz Piaget (1896 - 1980), psicólogo experimental, filósofo, biólogo suizo creador de la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología evolutiva, sus estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo.

Mantiene, en primer lugar, que el organismo humano, al igual que los otros entes biológicos, tiene una organización interna característica; en segundo lugar, que ésta organización interna es responsable del modo único de funcionamiento del organismo, el cual es “invariante”; y, en tercer lugar sostiene que, por medio de las funciones invariantes, el organismo adapta sus estructuras cognitivas.

Existen, según Piaget, las “funciones invariantes” y las “estructuras cognitivas variantes”, estas últimas son las que marcan la diferencia entre el niño y el adulto.

La función invariante también es llamada “adaptación” e implica dos procesos: “asimilación” y “acomodación”.

La inteligencia es asimilación en la medida en que incorpora en su sistema, todos los datos dados por la experiencia. Al mismo tiempo el organismo “se acomoda” a lo que ha “asimilado”. Las adaptaciones intelectuales, consisten en poner en progresivo equilibrio un mecanismo asimilativo y una acomodación complementaria.

Según se va desarrollando el organismo, sus estructuras cognitivas cambian desde lo “instintivo” a través de lo “sensorio-motor” a la estructura “operativa” del pensamiento del adulto, Piaget propone cuatro estadios sucesivos de desarrollo cognitivo que a continuación se explican brevemente (cit. en Vargas, 2006):

1. La etapa sensorio-motor (de los 0 a los 2 años). Durante los dos primeros años el bebé hace unos avances cognitivos enormes, empieza a hacer uso de la imitación y la memoria, es capaz de reconocer que los objetos no dejan de existir aunque estén ocultos y pasa de las acciones reflejas a la actividad dirigida a metas.
2. La etapa preoperacional (de los 2 a los 7 años). Empieza a desarrollar la capacidad de simbolizar, del uso del lenguaje y le resulta difícil considerar válido el punto de vista de otra persona.

3. La etapa de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años). El niño es capaz de resolver problemas concretos de manera lógica y activa, entiende las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y establecer series.
4. La etapa de las operaciones formales (de los 11 años a la adultez). La persona puede considerar mundos posibles además del que tiene delante, y por tanto pensar mediante hipótesis, es capaz de resolver problemas abstractos de manera lógica, su pensamiento se hace más científico y desarrolla interés por los temas sociales.

Siguiendo la línea cognoscitivista, algunos teóricos han profundizado en las características del pensamiento en los jóvenes. Klaus Riegel (cit. en Craig y Baucum, 2001) propone una quinta etapa que llama pensamiento dialéctico. En ésta, el individuo examina y reflexiona; después, trata de integrar lo ideal y lo real. De acuerdo con Riegel, es lo que constituye el punto básico de la mente adulta.

Gisela Labouvie-Vief (op. cit) señala por su parte, que la madurez cognoscitiva del adulto se caracteriza por el “compromiso y la responsabilidad”. En su opinión, el curso del desarrollo cognoscitivo debe incluir la evolución de la lógica, como la describe Piaget, y la evolución de la autorregulación desde la niñez hasta la vida adulta. La investigadora reconoce la posibilidad de que la lógica llegue a su etapa final en la adolescencia cuando se consolida el pensamiento operacional formal. Pero, igual que Riegel, afirma que si el individuo quiere escapar del pensamiento dualista necesita tener contacto con problemas sociales complejos, con diversos puntos de vista y con los aspectos comunes de la vida en el mundo real. Describe además un proceso evolutivo más largo, en el cual los adultos se vuelven verdaderamente autónomos y aprenden a vivir con las contradicciones y ambigüedades de su experiencia. Su madurez cognoscitiva se caracteriza por el desarrollo de habilidades para tomar decisiones de manera independiente.

El rasgo distintivo del pensamiento de los adultos es la flexibilidad con que emplean sus capacidades. Durante la niñez y la adolescencia aprendemos

estructuras cada vez más complejas para entender el mundo. En la juventud aplicamos las capacidades intelectuales para cursar una carrera y escoger un estilo de vida; llama a esta etapa período de realización, aplicamos nuestras capacidades intelectuales, de resolución de problemas y de toma de decisiones para lograr las metas y un plan de vida (Warner Schaie cit. en Craig y Baucum, 2001).

Los individuos que efectúan la planeación alcanzan cierto grado de independencia y pasan a la siguiente fase en la aplicación de las habilidades cognoscitivas, período que supone la responsabilidad social. Según Schaie (op. cit.), en la madurez nos valemos de las habilidades cognoscitivas para resolver los problemas en la familia, en la comunidad y en el trabajo.

Levinson (Ídem) descubrió que la maduración y el ajuste dependen sobre todo del crecimiento en una etapa de noviciado que abarca de los 17 a los 33 años. Es el período en que, generalmente, los jóvenes resuelven conflictos, se crean un nicho en la sociedad de los adultos y adoptan patrones estables y predecibles de conducta y de vida. En la fase de noviciado, Levinson distingue tres períodos: transición a la juventud (de los 17 a los 22 años); ingreso al mundo de los adultos (de los 22 a los 28 años) y la transición de los treinta (de los 28 a los 30 años). En consecuencia, las “crisis” del desarrollo ocurren cuando los individuos encuentran dificultades para realizar las transiciones.

De acuerdo con este último autor, para lograr un ingreso pleno a la vida adulta, el joven habrá de dominar cuatro tareas del desarrollo: 1) definir un “sueño” de lo que realizará como adulto, 2) encontrar a un mentor, 3) forjarse una carrera y 4) establecer la intimidad.

Independientemente de la etapa de desarrollo cognoscitivo en que se ubique el individuo, cada persona tiene sus propias características físicas, psicológicas, mentales, sociales, éticas, etc. Del mismo modo, es un saber compartido que, el

mundo en el que vivimos está muy comprometido con la producción, con las cantidades, con los logros y con el capital, de forma que no restan oportunidades a los seres humanos para reflexionar sobre sí mismos y para integrarse en las vidas de los demás.

Bandura (1999) hace alusión a la *eficacia personal* o autoeficacia, como un concepto relativo a las creencias del sujeto sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las creencias de eficacia están relacionadas con el modo de pensar, de sentir, de motivarse y de actuar de las personas. Por lo tanto, cuando hablamos de autorregulación, comprendemos mejor la importancia que tiene la toma de consciencia de nuestro propio conocimiento como una de las posibilidades para que el individuo aprenda con más eficacia.

Otro aspecto importante en la propuesta del mismo autor que, a su vez, ayuda a fundamentar el tema de este trabajo, reside en los cuatro procesos fundamentales para que las creencias de eficacia regulen el funcionamiento humano: los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos.

Los procesos *cognitivos* de la conducta humana, que tienen un objetivo claro a conseguir, se regulan mediante el pensamiento anticipador que incluye los fines deseados. Cuanto más fuerte sea la eficacia percibida, más desafiantes son las finalidades que se proponen las personas y más firme es su compromiso para alcanzarlas. El pensamiento tiene una función importante: la de capacitar a las personas para predecir sucesos y desarrollar los métodos para controlar los sucesos que influyen sobre sus vidas. En el momento en que el ser humano aprende las reglas de predicción y regulación, debe acudir a su conocimiento para construir opciones, para equilibrar e integrar los factores predictivos, para probar y revisar sus juicios a merced de los resultados inmediatos y distantes de sus acciones y para recordar que factores han probado y como han funcionado (Bandura, 1999).

Para que el sujeto se sienta eficaz en sus actividades son importantes, como dice Bandura, los procesos *motivacionales*, ya que gran parte de la motivación del ser humano tiene origen en el sistema cognitivo. Las personas se motivan a sí mismas y dirigen sus acciones anticipadamente mediante el ejercicio del pensamiento anticipador; así como también, movilizan a voluntad los recursos y el nivel de esfuerzo necesario para alcanzar la meta.

Los procesos *afectivos* hacen referencia al cómo las personas trabajan en situaciones difíciles o amenazadoras, lo cual indica las creencias o confianza que tienen en su capacidad de manejar la cantidad de estrés y depresión. Aunque los sujetos estén sometidos a las mismas situaciones estresantes producidas por el entorno, los sujetos que creen que pueden manejarlas permanecerán imperturbables, mientras que los que digan no poder manejar personalmente estas situaciones, van a concebirlas de forma debilitadora.

Finalmente, los procesos de *selección* hacen recordar que una vez que las personas son, en parte, el producto de su entorno, las creencias de eficacia personal pueden influir en el curso que adoptan sus vidas y en los tipos de actividades y entornos que seleccionan para participar.

Bandura (1999) destaca la importancia de la educación para una vida productiva, así como la necesidad del desarrollo de competencias cognitivas y autorreguladoras para cumplir los complejos roles ocupacionales y para manejar las demandas de la vida contemporánea. También señala que el rápido ritmo del cambio tecnológico y el acelerado crecimiento del conocimiento exigen la capacidad para el aprendizaje autodirigido. Añade, que uno de los principales fines de la educación formal debería ser el de equipar a los estudiantes con instrumentos intelectuales, creencias de eficacia e interés intrínseco para educarse a sí mismos a lo largo de toda su vida.

Vivimos en una sociedad excluyente, donde se gana o se pierde y que nos lleva a tener una visión muy restringida de la realidad. De aquí surge la insistencia en proponer la autorregulación como la estrategia que permite mejorar el ajuste entre las características cognoscitivas y la eficacia personal y académica de los estudiantes universitarios para desarrollar las competencias que el contexto les demanda para su inserción al campo laboral; estas últimas se establecen en el siguiente apartado.

3.4 Competencias de los universitarios para insertarse al campo profesional

Las profesiones constituyen fenómenos socioculturales condicionados por factores económicos, sociales, culturales, políticos y científico-tecnológicos basados en la idea de la aplicación de los conocimientos, la resolución de problemas de la actividad productiva y con ello, el reconocimiento social y económico de las instituciones educativas como formadoras de la mano de obra necesaria para el aparato productivo.

De acuerdo con Talcott Parsons (en Díaz Barriga y Pacheco, 1990) el profesional es conocido y reconocido por el ejercicio voluntario y consciente de una actividad, la cual lo distingue socialmente. Este último rasgo le da sentido, ya que tiene el compromiso de intervenir propositivamente en la sociedad de la cual forma parte y en la que interviene a partir de sus prácticas profesionales.

A medida que avanzan los diferentes acercamientos a la compleja realidad del desempeño actual en el ámbito laboral, se diversifican los conceptos sobre competencia profesional. Sin embargo, para efectos de este trabajo, se retoma la definición que ofrece Bunk (cit. en Carrera, 2000): “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de una forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.

El análisis y preocupación por la formación de profesionales, se ha convertido en un tema de interés creciente, ya que, se insiste en que las universidades deben garantizar a los egresados, su inserción adecuada y oportuna al mercado laboral. Sin embargo, en tiempos caracterizados por una crisis económico-social, no existe garantía de que contar con una formación ajustada a las necesidades del sector productivo sea suficiente (Díaz Barriga y Pacheco, 1990).

En este sentido, la ANUIES (2000) en el documento *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*: una propuesta de la ANUIES estableció que "... los egresados de educación superior deberán caracterizarse por una serie de elementos a fin de enfrentar los retos del mundo profesional en una forma más eficiente:

- Carácter polifacético en capacidades genéricas que abarquen diferentes disciplinas.
- Flexibilidad ante la diversificación y evolución del mundo laboral.
- Estar preparados para la internacionalización del mercado laboral mediante una comprensión de diversas culturas y el dominio de otros idiomas.
- Contribuir a la innovación y ser creativos.
- Contar con una actitud positiva para emprender sus propios negocios y empresas.
- Estar interesados en su propio proceso de aprendizaje durante toda la vida y prepararse para ello.
- Ser capaces de trabajar en equipo.
- Contar con capacidades de comunicación y sensibilidad social.
- Ser capaces de hacer frente a las incertidumbres.
- Estar animados de un espíritu de empresa.
- Estar dispuestos a asumir responsabilidades.
- Contar con una formación sólida en los conocimientos y capacidades generales.

- Desarrollar aptitudes para resolver problemas.”

En virtud de lo anterior, la síntesis reflexiva gira en torno a las implicaciones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes universitarios como un elemento que integra todos los aspectos antes mencionados permitiendo que el individuo próximo a insertarse al campo profesional, tome conciencia de las modificaciones que él mismo realiza durante la determinación y el uso de las estrategias que emplea para lograr un objetivo propuesto y actuar en consecuencia. Así pues, la importancia de la educación superior no estriba únicamente en los conocimientos curriculares que el estudiante asimila durante sus horas de clase o al realizar actividades académicas dentro o fuera del espacio de la institución, pues, tal como lo menciona Bacre (2000), durante el proceso de enseñanza–aprendizaje existen etapas de reflexión con nosotros mismos, de donde derivamos a la acción el ejercicio de nuestra libertad y de nuestra autonomía para actuar profesionalmente.

Para concluir es importante reiterar que el proceso de aprendizaje en un adulto es diferente al que ocurre en la etapa de la niñez; el adulto desarrolla un conjunto de competencias al que es capaz de integrar la adquisición de nuevos conocimientos y asume su aprendizaje como un proceso electivo en función de sus motivaciones e intereses. El adulto como totalidad “bio-psico-sociológica” siente, vive, actúa y otorga significado a lo que aprende como parte de la realidad y del paradigma en el que se halla inserto.

Después de la revisión teórica presentada en los capítulos anteriores, en el siguiente apartado, se expone la metodología empleada para llevar a cabo el análisis y la interpretación de los datos empíricos obtenidos a través de la aplicación del instrumento de investigación.

CAPÍTULO IV. ESTUDIO DE CASO

Después de haber sustentado teóricamente la investigación en los capítulos anteriores, se presenta en este cuarto capítulo el análisis de los resultados obtenidos. Primeramente se expone la descripción metodológica.

Por último se plantea la interpretación de los resultados graficados y tabulados, seguido del análisis de las dos variables y de la correlación encontrada entre ellas.

4.1 Descripción metodológica

La metodología de esta investigación consiste en una aproximación teórica y práctica al objeto de estudio. Una vez evaluadas las bases teóricas, se realizó un estudio de caso, a fin de obtener resultados que permitan comprobar o refutar la hipótesis y lograr los objetivos planteados.

Para la aproximación teórica, se utilizó la investigación documental, cuyo objetivo fundamental es el análisis de diferentes fenómenos, explorando lo que se ha escrito en la comunidad científica sobre un determinado tema o problema.

Las fuentes de consulta primarias, apoyaron la investigación a través de un testimonio o evidencia directa y las fuentes secundarias apoyaron el trabajo a través de la interpretación y el análisis de fuentes primarias.

La selección de la información proveniente de los sitios de internet o de las páginas web consultadas se basa en la confiabilidad y en el respaldo que le proporciona una institución de prestigio (Universidad, Instituto, Centro de Investigación, etc.); las instituciones que no sólo brindan formación a sus

miembros, sino que divulgan el conocimiento resultado de rigurosas investigaciones posibilitan el acceso a información actualizada y oportuna.

Para el caso de los autores, se consideró el currículum, las publicaciones elaboradas y la participación de los mismos en coloquios, mesas redondas, conferencias y similares, los cuales avalan la información.

Se considera pertinente señalar que la mayoría de los autores que han profundizado en el objeto de estudio al que se hace alusión en este trabajo, son de origen norteamericano, por lo tanto, se recurrió a la consulta de fuentes secundarias, debido a que ofrecen traducciones de los documentos originales, avaladas ante las instituciones correspondientes.

Para al acercamiento práctico, se empleó el método descriptivo basado en el *estudio instrumental de casos*¹¹. Se utiliza esta modalidad de estudio, ya que, el caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre la temática. El caso juega un papel secundario, es decir, la finalidad de este estudio no radica en la comprensión del caso en sí mismo.

4.2 Método

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social, representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre et al., 1996).

Rodríguez Gómez (cit. en Sandín, 2003) menciona que este método implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado,

¹¹ Consultado en Stake, R. (1998)

comprehensivo, sistemático y a profundidad del caso objeto de estudio. Se caracteriza por ser: particularista, descriptivo, heurístico¹² e inductivo.

Yin (cit. en: Sosa, 2006) plantea que el estudio de casos es la estrategia más adecuada cuando las cuestiones de investigación están relacionadas con el cómo y el por qué de algunos acontecimientos educativos sobre los que el investigador tiene poco o ningún control.

Sobre la base de estas consideraciones, podemos corroborar la idoneidad del estudio de casos como la estrategia de investigación adecuada a este estudio.

4.3 Técnica

Se recurrió a la encuesta como una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador. Para ello, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos, a fin de que las contesten igualmente por escrito. Ese listado se denomina cuestionario.

Varios autores llaman cuestionario a la técnica misma. Los mismos u otros, unen en un mismo concepto a la entrevista y al cuestionario, denominándolo encuesta, debido a que en los dos casos se trata de obtener datos de personas que tienen alguna relación con el problema que es materia de investigación (Buendía, 1998).

4.4 Diseño del instrumento de recolección de datos

Se elaboró un cuestionario (ver anexo I) basado en el escalamiento tipo Likert, el cual consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o

¹² Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, al ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Pueden aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno.

juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos, eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el sujeto obtiene su puntuación total sumando los puntos obtenidos en relación a todas las afirmaciones (Hernández Sampieri et al., 2003).

Una vez que se aplicaron los cuestionarios, las respuestas se categorizaron e interpretaron. Cabe mencionar que, con el instrumento se obtuvieron datos sobre la variable independiente, en las primeras quince preguntas y de la variable dependiente en las siguientes diecinueve.

4.5 Población

Se tomó una muestra, conformada por ocho alumnas del octavo semestre de la licenciatura en pedagogía generación 2006-2010 de la Universidad Latinoamericana campus Norte¹³, cuyas edades oscilan entre los 21 y 23.

4.6 Escenario

El estudio se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Latinoamericana Campus Norte ubicada en Cumbres de Acutzingo # 3, Fracc. Los Pirules 54040, Tlalnepantla, Estado de México. Este campus actualmente cuenta con las licenciaturas en Administración, Arquitectura, Arquitectura de Interiores y Ambientación, Cirujano Dentista, Comunicación y Relaciones Públicas, Derecho, Diseño Gráfico, Diseño y Animación, Finanzas y Economía, Mercadotecnia Internacional, Negocios Internacionales, Pedagogía y Psicología.

4.7 Recursos Materiales

Para el acercamiento teórico se utilizó una computadora, bolígrafos y fichas bibliográficas, donde se registraron las fuentes consultadas, considerando los siguientes criterios propuestos por Bosch García (citado en Baena Paz, 1984):

¹³ Las 8 alumnas conforman la totalidad del grupo de la licenciatura en pedagogía generación 2006-2010 de la Universidad Latinoamericana campus Norte.

- Nombre del autor comenzando por el apellido.
- Nombre del libro o documento, completo y subrayado.
- Traductor (en caso de haberlo)
- Número de volumen y edición.
- Lugar de impresión, editorial y fecha en el mismo renglón, seguidos por comas.

Una vez revisada la información proveniente de las fuentes de consulta, se procedió a redactar el marco teórico.

Para la aproximación práctica, se utilizaron bolígrafos y los cuestionarios que permitieron recopilar la información.

4.8 Procedimiento

Las etapas que integraron el proceso de investigación son las siguientes:

En un primer momento se realizó la búsqueda de diversas fuentes de información en las cuales se aborda el objeto de estudio, posteriormente se realizó un análisis y selección de aquellas que permitieran el logro de los objetivos de la investigación. Una vez concluido dicho proceso, se procedió a la construcción del marco teórico.

A continuación, se realizó el diseño del instrumento para la recolección de datos. Se aplicó el mismo, el procesamiento e interpretación de la información graficada y tabulada, y, el análisis de las dos variables y de la relación encontrada entre ellas.

Finalmente, se redactaron las conclusiones derivadas del proceso de investigación.

4.9 Análisis e interpretación de datos

A continuación se dan a conocer los datos empíricos obtenidos en el estudio de caso.

Primeramente, se presentan los resultados grupales para analizar la tendencia a la cual se inclina la población, respecto al objeto de estudio. Se expone la pregunta con las opciones de respuesta y entre paréntesis la cantidad de alumnas que respondieron cada ítem. Debajo, los resultados graficados en términos de porcentaje y su respectiva interpretación.

Posteriormente se exponen, en dos tablas (una por variable), los resultados individuales, con el fin de ubicar a cada participante en alguno de los tres rangos establecidos, de tal forma que sea posible describir las variables y encontrar la relación entre las mismas.

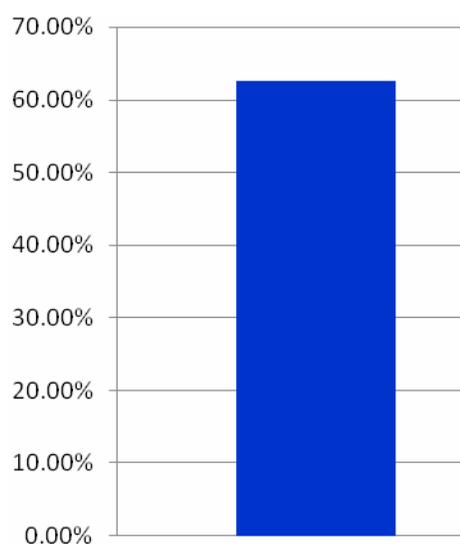
El instrumento fue elaborado de tal manera que si en las respuestas correspondientes a la variable independiente, los sujetos se inclinan hacia el rango mayor (De 48 a 65 puntos), por ende, en las respuestas correspondientes a la variable dependiente, los sujetos también se inclinarán hacia el mismo rango (De 59 a 80 puntos).

Pregunta:

1. ¿Trabajas?

Sí (5) No (3)

Gráfica:



Interpretación:

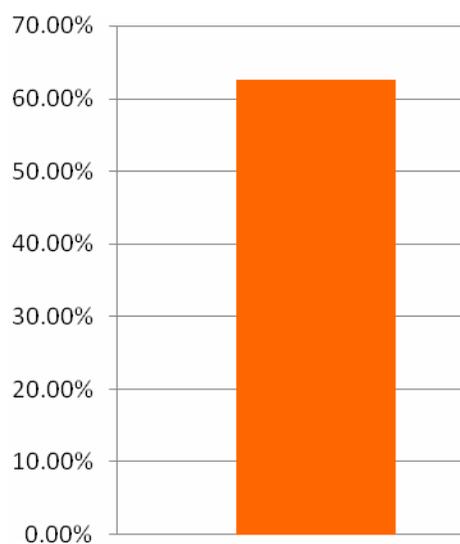
El 62.5% **sí** trabaja y el 37.5% del total de las alumnas **no** lo hace; es decir, la mayoría de las integrantes del grupo actualmente trabajan.

Pregunta:

2. ¿Tu trabajo se encuentra relacionado con la carrera que estudias?

Sí (5) No (3)

Gráfica:



Interpretación

El 62.5% respondió que **sí** trabaja en algo relacionado con la carrera que estudia y el 37.5% **no**. Entonces, el trabajo de la mayoría de las encuestadas se encuentra relacionado con la carrera que estudia.

Pregunta:

3. ¿Consideras que las competencias que has desarrollado como estudiante universitario son aplicables en tu desempeño profesional?

Siempre (2)

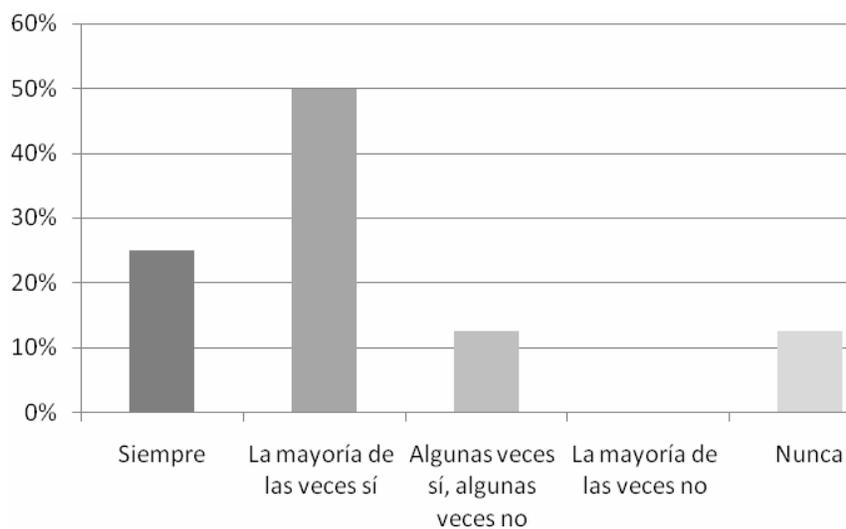
La mayoría de las veces sí (4)

Algunas veces sí, algunas veces no (1)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (1)

Gráfica:



Interpretación:

El 25% considera que las competencias que ha desarrollado como estudiante universitario **siempre** son aplicables en su desempeño profesional; el 50% considera que **la mayoría de las veces sí**, el 12.5% considera que algunas **veces sí y algunas veces no** y el 12.5% considera que **nunca**. La mitad del grupo (que en este caso, representa a la mayoría) la mayoría de las veces sí las aplica.

Pregunta:

4. ¿Al estudiar memorizas?

Siempre (0)

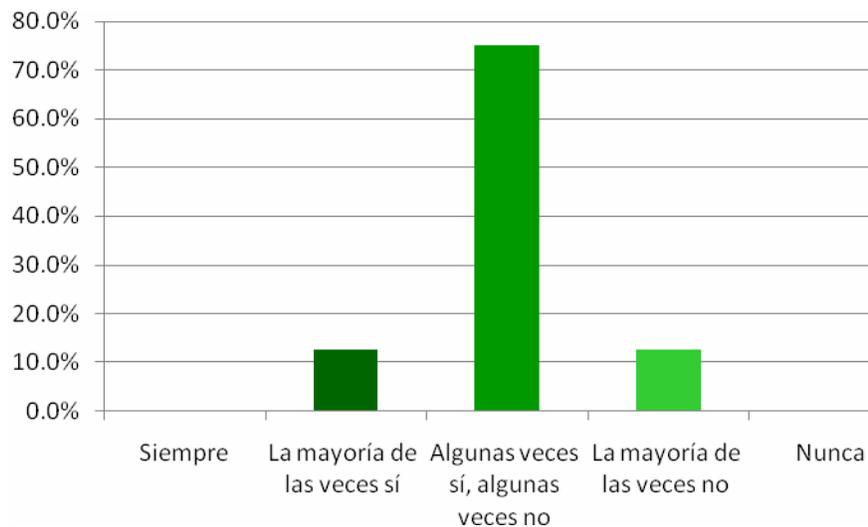
La mayoría de las veces sí (1)

Algunas veces sí, algunas veces no (6)

La mayoría de las veces no (1)

Nunca (0)

Gráfica:



Interpretación:

El 12.5% de la muestra, **la mayoría de las veces sí** memoriza al estudiar, el 75% algunas **veces sí y algunas veces no** lo hace; el 12.5% **la mayoría de las veces no** lo hace. No existe inclinación hacia ninguna tendencia, ya que, más de la mitad del grupo encuestado (que en este caso, representa a la mayoría) respondió algunas veces sí y algunas veces no memoriza al estudiar.

Pregunta:

5. ¿Al estudiar te concentras en el tema?

Siempre (0)

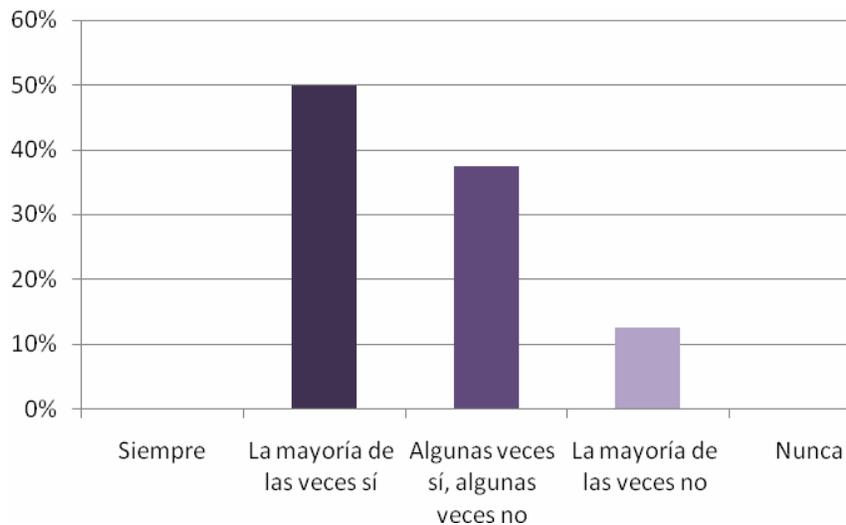
La mayoría de las veces sí (4)

Algunas veces sí, algunas veces no (3)

La mayoría de las veces no (1)

Nunca (0)

Gráfica:



Interpretación:

Se observa que el 50% del total de las alumnas **la mayoría de las veces sí** se concentra al estudiar, el 37.5% algunas **veces sí y algunas veces no** lo hace; el 12.5% del total de las alumnas **la mayoría de las veces no** lo hace. Entonces, la mitad del grupo (que en este caso, representa a la mayoría) la mayoría de las veces sí se concentra al estudiar.

Pregunta:

6. ¿Identificas cuál es la estrategia de aprendizaje que te permite hacerlo significativo?

Siempre (0)

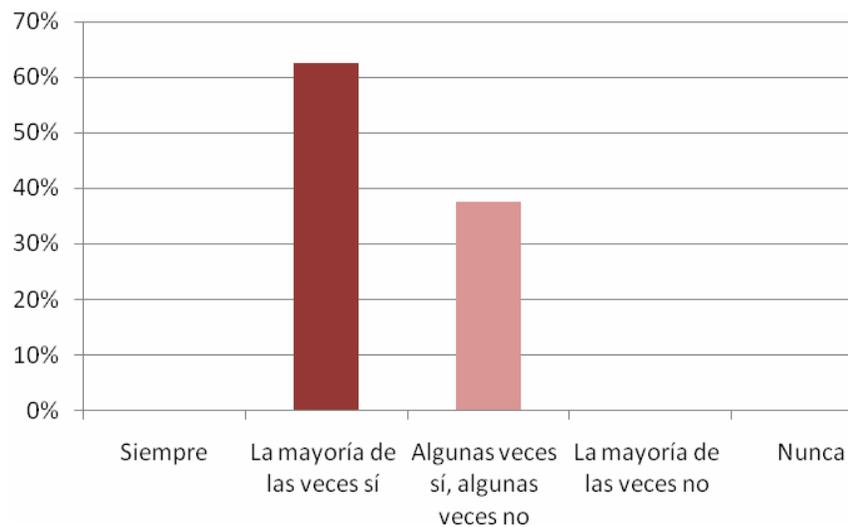
La mayoría de las veces sí (5)

Algunas veces sí, algunas veces no (3)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica:



Interpretación:

El 62.5% del total de las alumnas encuestadas respondió que **la mayoría de las veces sí** y el 37.5% algunas **veces sí y algunas veces no**. Se observa que más de la mitad del grupo (que en este caso, representa a la mayoría) la mayoría de las veces sí identifica la estrategia de aprendizaje que le permite hacerlo significativo.

Pregunta:

7. ¿Seleccionas un método determinado en función del tema a estudiar?

Siempre (1)

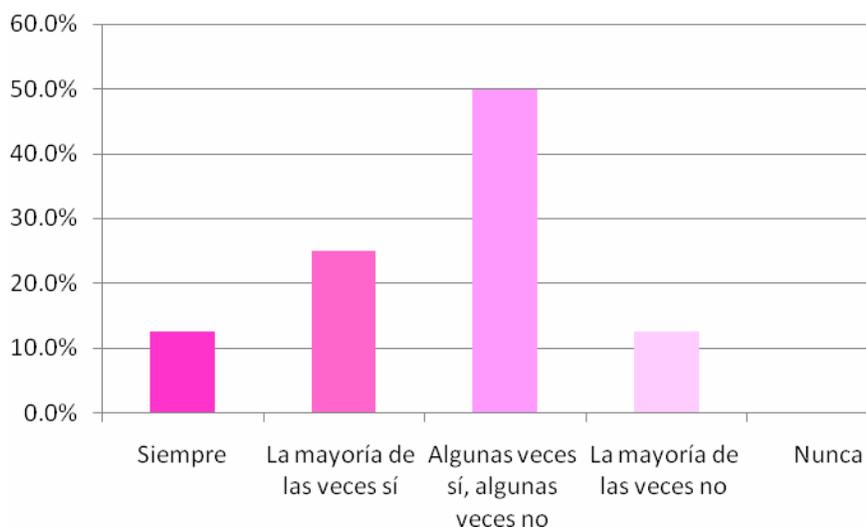
La mayoría de las veces sí (2)

Algunas veces sí, algunas veces no (4)

La mayoría de las veces no (1)

Nunca (0)

Gráfica:



Interpretación:

El 12.5% **siempre** selecciona un método determinado en función del tema a estudiar, el 25% **la mayoría de las veces sí** lo hace, el 50% algunas **veces sí y algunas veces no**, y el 12.5% **la mayoría de las veces no** lo selecciona. La gráfica indica que no existe inclinación hacia ninguna, ya que, la mitad del grupo (que en este caso, representa a la mayoría) algunas veces sí y algunas veces no lo eligen.

Pregunta:

8. ¿Lo que te motiva a estudiar son factores intrínsecos?

Siempre (2)

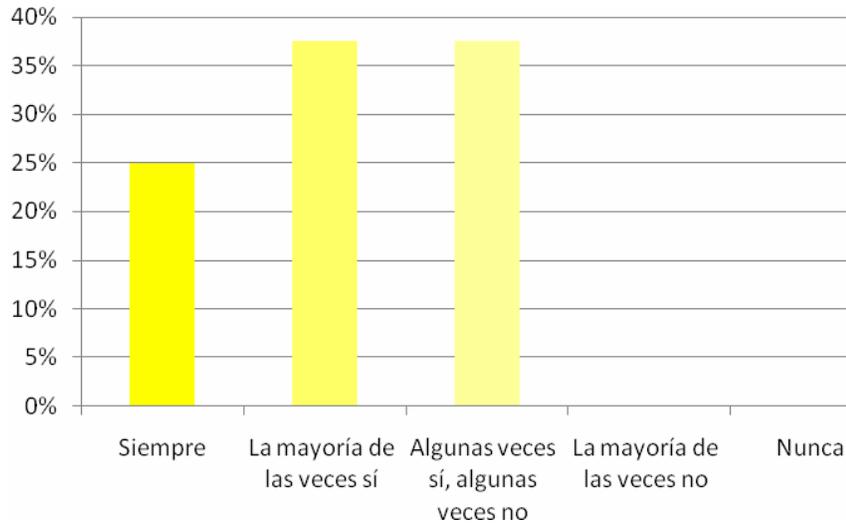
La mayoría de las veces sí (3)

Algunas veces sí, algunas veces no (3)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica:



Interpretación:

El 25% **siempre** se motivan por factores intrínsecos, el 37.5% **la mayoría de las veces sí** y el 37.5% restante considera que algunas **veces sí y algunas veces no**. Esta gráfica indica equidad entre dos respuestas, ya que, el mismo porcentaje de encuestados respondió que la mayoría de las veces sí y que algunas veces sí y algunas veces no estudian motivados por factores intrínsecos.

Pregunta:

9. ¿Eliges el entorno en el que estudias, de tal forma que favorezca tu aprendizaje?

Siempre (3)

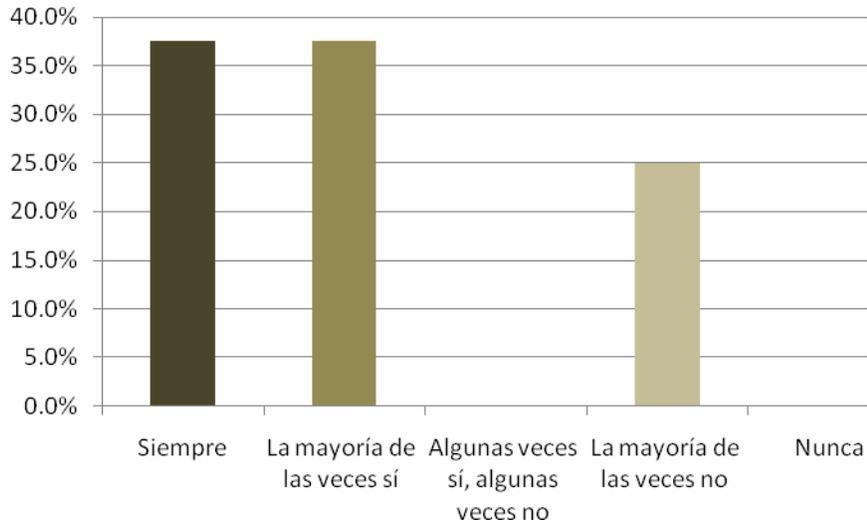
La mayoría de las veces sí (3)

Algunas veces sí, algunas veces no (0)

La mayoría de las veces no (2)

Nunca (0)

Gráfica:



Interpretación:

El 37.5% respondió que **siempre**, 37.5% que **la mayoría de las veces sí** lo hace y el último 25% opinó que **la mayoría de las veces no**. Se observa equidad entre dos respuestas, ya que, el mismo porcentaje de encuestados respondió que siempre y que la mayoría de las veces sí elige el entorno en el que estudia, de tal forma que favorezca su aprendizaje.

Pregunta:

10. ¿Planeas el tiempo que dedicas al estudio?

Siempre (1)

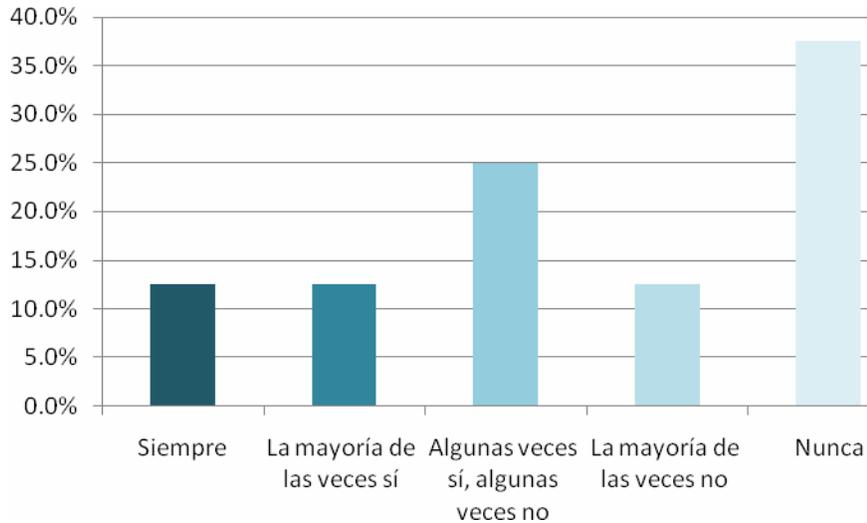
La mayoría de las veces sí (1)

Algunas veces sí, algunas veces no (2)

La mayoría de las veces no (1)

Nunca (3)

Gráfica:



Interpretación:

El 12.5% **siempre** planea el tiempo que dedica al estudio, el 12.5% respondió que **la mayoría de las veces sí** lo hace, el 25% **algunas veces sí, algunas veces no**, 12.5% **la mayoría de las veces no** y el 37.5% **nunca** lo planea. Lo anterior indica que la mayoría de las encuestadas nunca planea el tiempo de estudio.

Pregunta:

11. ¿Cuándo estudias en grupo tu aprendizaje es significativo?

Siempre (1)

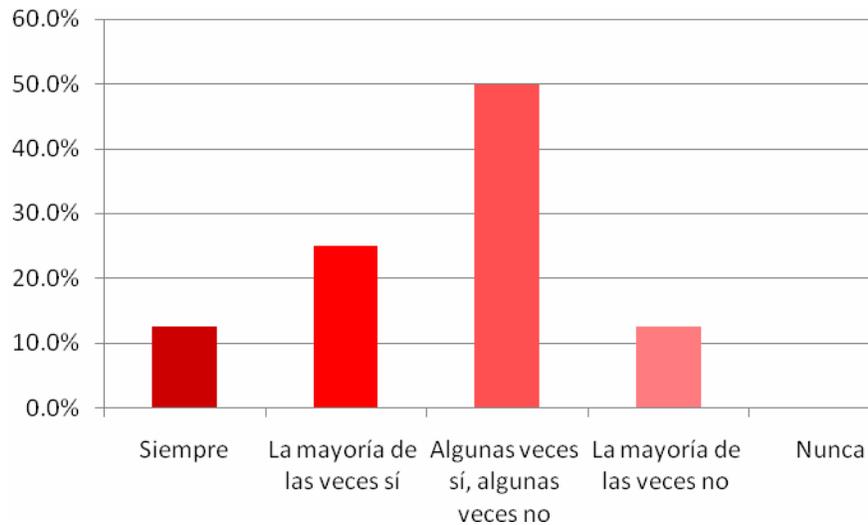
La mayoría de las veces sí (2)

Algunas veces sí, algunas veces no (4)

La mayoría de las veces no (1)

Nunca (0)

Gráfica:



Interpretación:

El 12.5% de las alumnas que respondieron que **siempre**, el 25% r que **la mayoría de las veces sí**, el 50% dijo que **algunas veces sí, algunas veces no** y el 12.5% mencionó que **la mayoría de las veces no**. No existe inclinación hacia ninguna tendencia, debido a que, la mitad del grupo de estudio (que en este caso, representa a la mayoría) considera que algunas veces sí y algunas veces no es significativo su aprendizaje al estudiar en grupo.

Pregunta:

12. ¿Antes de comenzar a estudiar, estableces un objetivo con respecto a lo que quieres aprender?

Siempre (0)

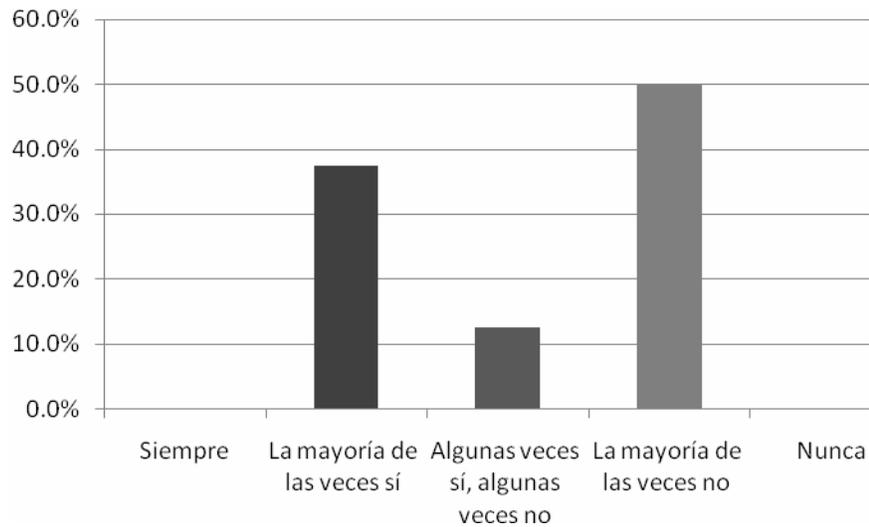
La mayoría de las veces sí (3)

Algunas veces sí, algunas veces no (1)

La mayoría de las veces no (4)

Nunca (0)

Gráfica:



Interpretación:

El 37.5% opinó que **la mayoría de las veces sí**, el 12.5% **algunas veces sí, algunas veces no** y el 50% **la mayoría de las veces no**. La mitad del grupo (que en este caso, representa a la mayoría) la mayoría de las veces no establece objetivos con respecto a lo que quiere estudiar.

Pregunta:

13. ¿Evalúas tu proceso de aprendizaje?

Siempre (1)

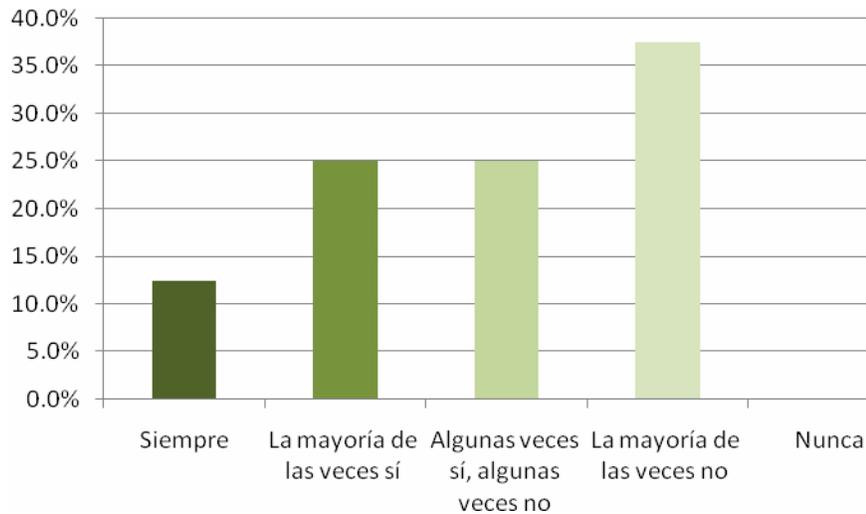
La mayoría de las veces sí (2)

Algunas veces sí, algunas veces no (2)

La mayoría de las veces no (3)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

Se observa que el 12.5% **siempre** evalúa su proceso de aprendizaje, el 25% **la mayoría de las veces sí lo hace**, el 25% **algunas veces sí, algunas veces no**, el 37.5% **la mayoría de las veces no** lo evalúa. Entonces la generalidad del grupo de estudio, la mayoría de las veces no evalúa su proceso de aprendizaje.

Pregunta:

14. ¿Te interesa conocer tu proceso de aprendizaje?

Siempre (3)

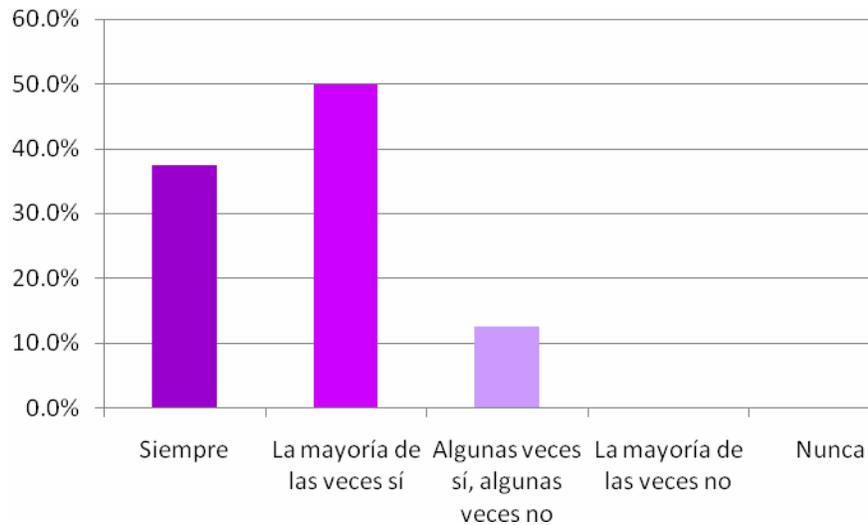
La mayoría de las veces sí (4)

Algunas veces sí, algunas veces no (1)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

Al 37.5% **siempre** le interesa conocer su proceso de aprendizaje, al 50% **la mayoría de las veces sí** y el 12.5% **algunas veces sí, algunas veces no** se interesa. Esto muestra que a la generalidad del grupo, la mayoría de las veces sí le interesa conocer su proceso de aprendizaje.

Pregunta:

15. ¿Crees que tus profesores de la universidad han fomentado que regules y evalúes tu propio proceso de aprendizaje?

Siempre (0)

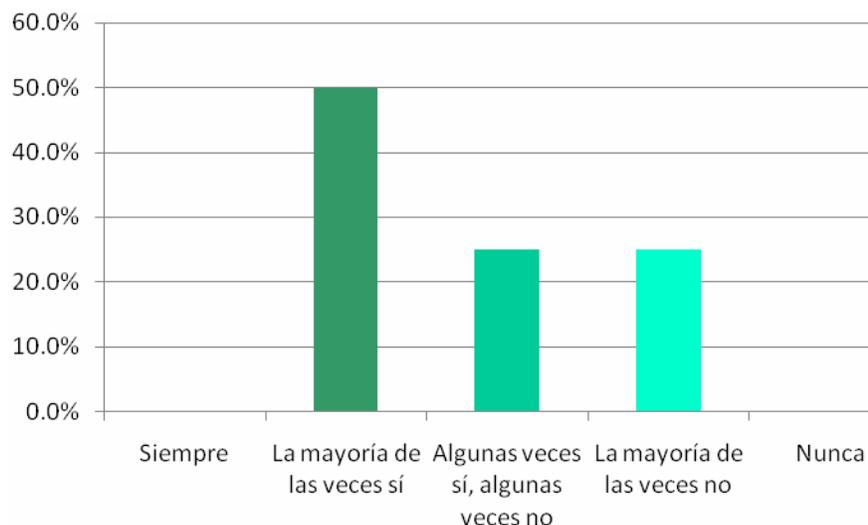
La mayoría de las veces sí (4)

Algunas veces sí, algunas veces no (2)

La mayoría de las veces no (2)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

Se observa que el 50% opina que **la mayoría de las veces** los profesores de la universidad **sí** les han fomentado que regulen y evalúen su propio proceso de aprendizaje, el 25% dijo que **algunas veces sí, algunas veces no** y el 25% opina que **la mayoría de las veces no** lo se los han fomentado. La generalidad cree que la mayoría de las veces los profesores de la universidad sí les han fomentado que regulen y evalúen su propio proceso de aprendizaje.

Pregunta:

16. ¿Te consideras creativo? (Entendiendo la creatividad como la facultad de encontrar métodos u objetos para **realizar tareas de maneras nuevas o distintas**, con la intención de satisfacer un propósito.)

Siempre (2)

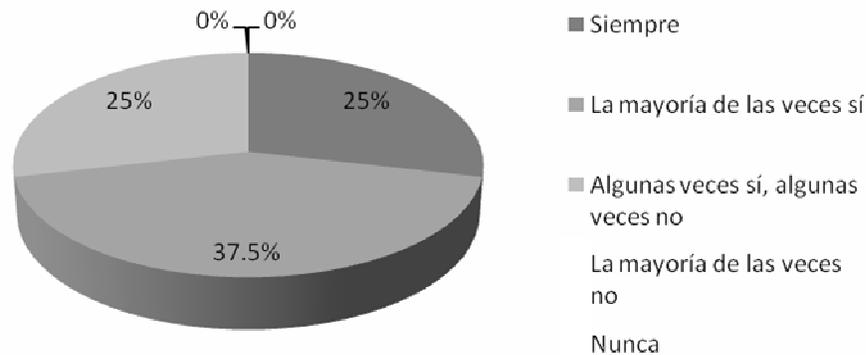
La mayoría de las veces sí (4)

Algunas veces sí, algunas veces no (2)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

Se observa que el 25% **siempre** se considera creativo, el 37.5% **la mayoría de las veces sí** y el último 25% mencionó que **algunas veces sí y algunas veces no**. La generalidad del grupo encuestado, la mayoría de las veces sí se considera creativo.

Pregunta:

17. ¿Eres tolerante ante la diversidad?

Siempre (2)

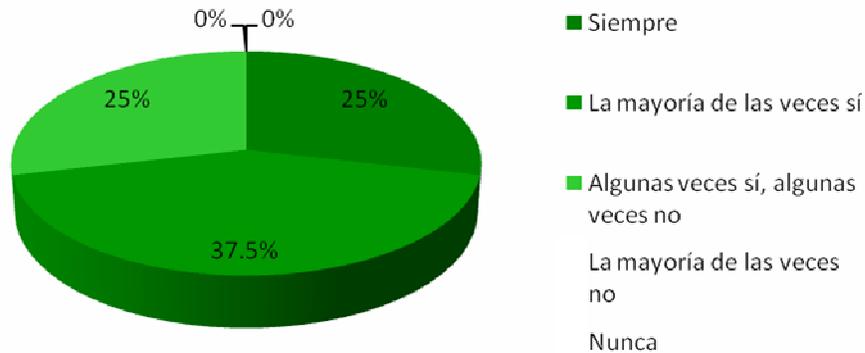
La mayoría de las veces sí (4)

Algunas veces sí, algunas veces no (2)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

El 25% **siempre** es tolerante ante la diversidad, el 37.5% **la mayoría de las veces sí** lo es, el 25% **algunas veces sí, algunas veces no** lo es. La gráfica muestra que la generalidad, la mayoría de las veces sí es tolerante ante la diversidad.

Pregunta:

18. ¿Te interesa la comprensión de otras culturas?

Siempre (6)

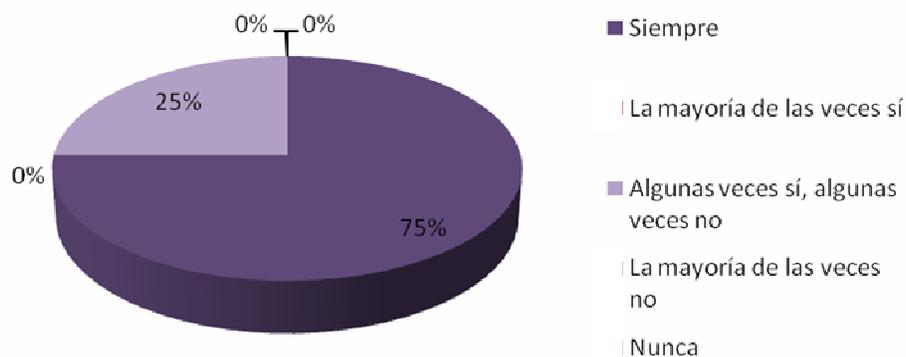
La mayoría de las veces sí (0)

Algunas veces sí, algunas veces no (2)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

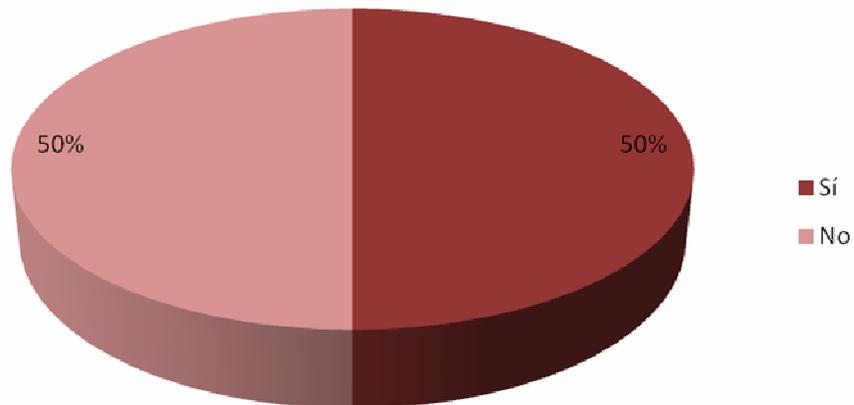
El 75% **siempre** está interesado en la comprensión de otras culturas, el 25% **algunas veces sí y algunas veces no**. Entonces a la mayoría siempre le interesa la comprensión de otras culturas.

Pregunta:

19. ¿Dominas otro (s) idiomas?

Sí (4) No (4)

Gráfica



Interpretación:

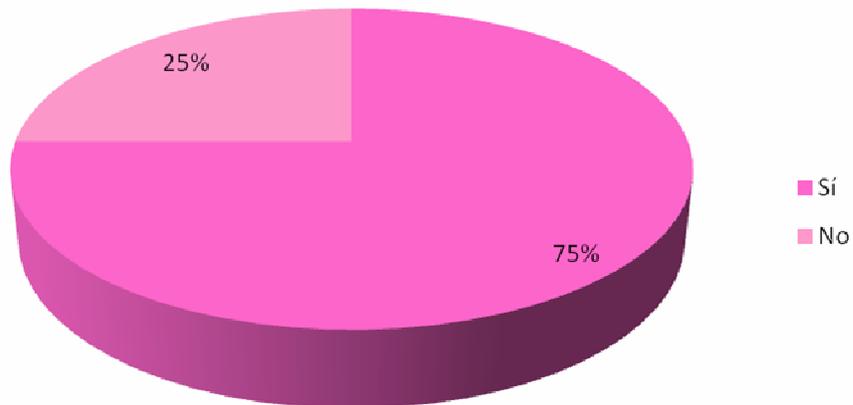
El 50% **sí** domina otro (s) idiomas, el otro 50% **no**. La gráfica indica equidad entre las dos respuesta, la mitad del grupo encuestado domina otro (s) idiomas y la otra mitad no.

Pregunta:

20. ¿Te gustaría aprender nuevos idiomas?

Sí (6) No (2)

Gráfica



Interpretación:

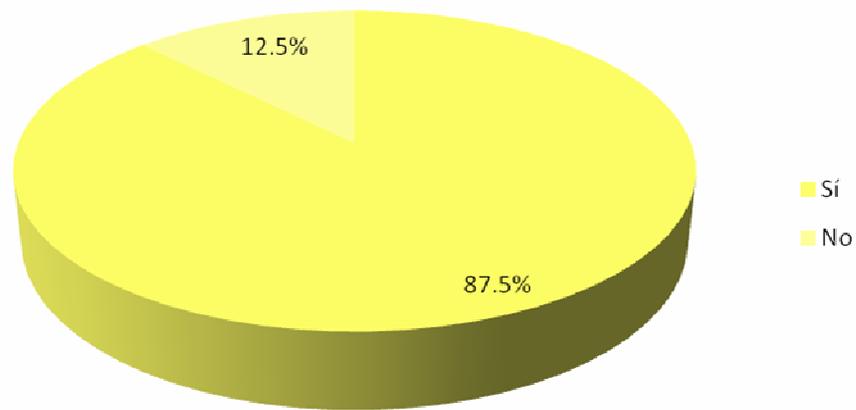
Al 75% **sí** y al 25% restante **no** le gustaría. Se observa que a la mayoría sí le gustaría aprender nuevos idiomas.

Pregunta:

21. ¿Te interesa tener un negocio propio relacionado con tu carrera?

Sí (7) No (1)

Gráfica



Interpretación:

Se observa que al 87.5% **sí** y al 12.5% **no**. Por lo tanto, a la mayoría de las alumnas encuestadas sí les interesa tener un negocio propio relacionado con su carrera.

Pregunta:

22. ¿Sabes trabajar en equipo?

Siempre (4)

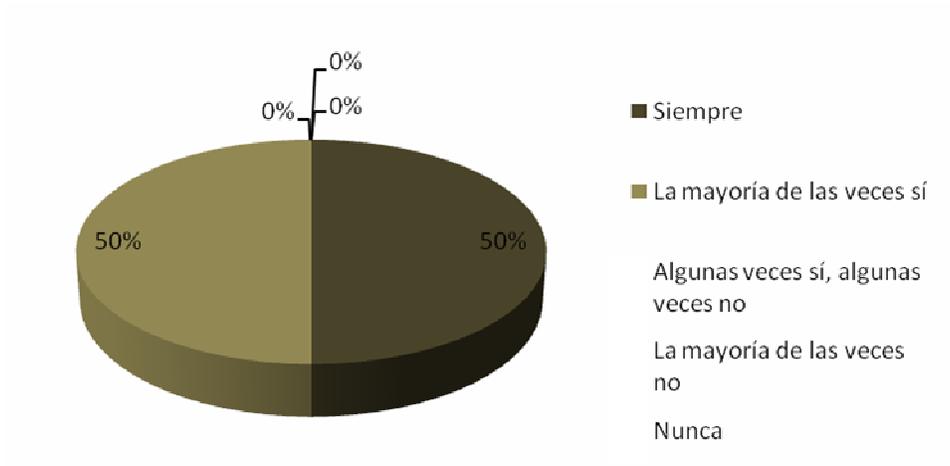
La mayoría de las veces sí (4)

Algunas veces sí, algunas veces no (0)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

El 50% **siempre** sabe trabajar en equipo y el otro 50% **la mayoría de las veces sí** sabe hacerlo. Existe equidad entre dos respuestas; el mismo porcentaje de encuestados respondió que siempre y que la mayoría de las veces sí sabe trabajar en equipo.

Pregunta:

23. ¿Cuándo se presenta algún problema dentro de un grupo de trabajo, tomas la iniciativa para resolverlo?

Siempre (0)

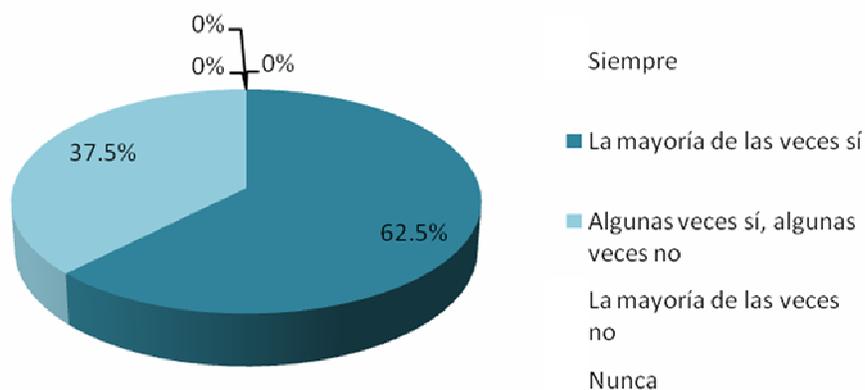
La mayoría de las veces sí (5)

Algunas veces sí, algunas veces no (3)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

Se observa que el 62.5% **la mayoría de las veces** que se presenta un problema, **sí** toma la iniciativa para resolverlo, el 37.5% **algunas veces sí, algunas veces no** toma la iniciativa. La mayoría del grupo de estudio, la mayoría de las veces sí toma la iniciativa para resolver un problema.

Pregunta:

24. ¿Te consideras capaz de dirigir un grupo?

Siempre (1)

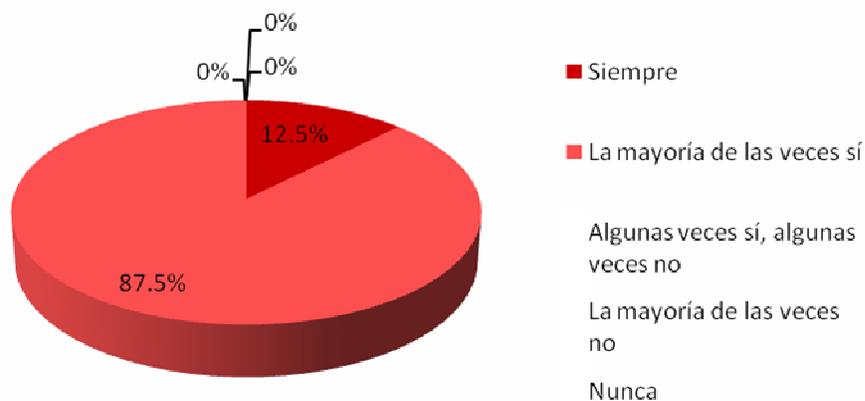
La mayoría de las veces sí (7)

Algunas veces sí, algunas veces no (0)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

Se observa que el 87.5% **siempre** se siente capaz de dirigir un grupo y el 12.5% **la mayoría de las veces sí**. Entonces, la generalidad de las encuestadas, la mayoría de las veces sí se considera capaz de dirigir un grupo.

Pregunta:

25. ¿Aceptas nuevas propuestas para mejorar tu desempeño profesional?

Siempre (5)

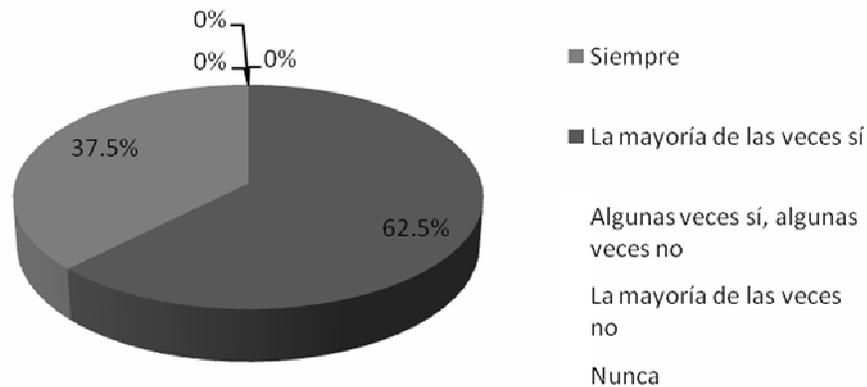
La mayoría de las veces sí (3)

Algunas veces sí, algunas veces no (0)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

El 62.5% del total de las alumnas encuestadas **siempre** acepta nuevas propuestas para mejorar su desempeño profesional y el 37.5% restante **la mayoría de las veces sí** lo hace. Se observa que la mayoría siempre acepta nuevas propuestas para mejorar su desempeño profesional.

Pregunta:

26.¿Sabes comunicar tus ideas, sentimientos e inquietudes de manera asertiva?

Siempre (0)

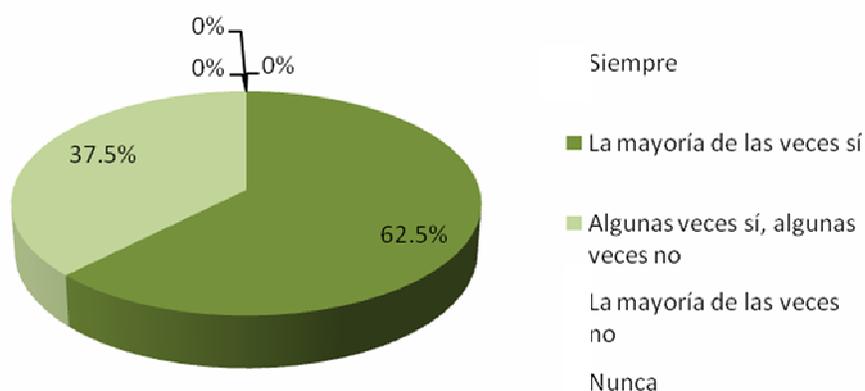
La mayoría de las veces sí (5)

Algunas veces sí, algunas veces no (3)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

El 62.5% dijo que **la mayoría de las veces sí** y el 37.5% respondió que **algunas veces sí, algunas veces no**. Por lo tanto, la generalidad del grupo de estudio la mayoría de las veces sí sabe expresarse de manera asertiva.

Pregunta:

27. ¿Te consideras responsable?

Siempre (2)

La mayoría de las veces sí (5)

Algunas veces sí, algunas veces no (1)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

Se observa que el 25% **siempre**, el 62.5% **la mayoría de las veces sí** y el 12.5% restante **algunas veces sí, algunas veces no** se considera responsable. Entonces la generalidad del grupo, la mayoría de las veces sí se considera responsable.

Pregunta:

28. ¿Se te dificulta tomar decisiones?

Siempre (0)

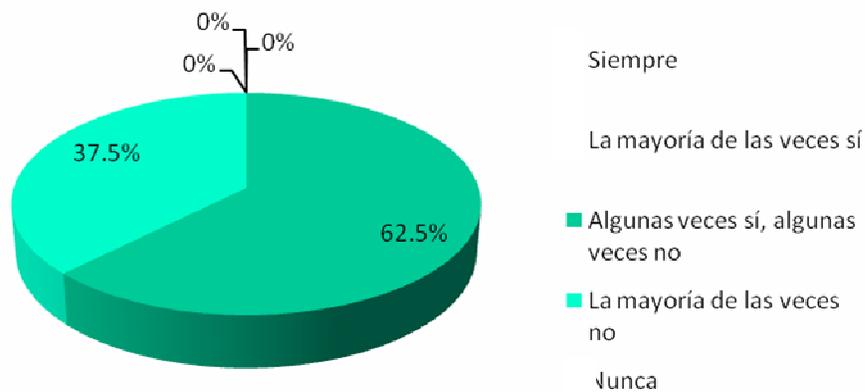
La mayoría de las veces sí (0)

Algunas veces sí, algunas veces no (5)

La mayoría de las veces no (3)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

Se observa que 62.5% de las encuestadas **algunas veces sí, algunas veces no** les cuesta tomar decisiones y el 37.5% opina **la mayoría de las veces no**. A la mayoría, algunas veces sí, algunas veces no le cuesta tomar decisiones.

Pregunta:

29. ¿Sabes trabajar bajo presión?

Siempre (2)

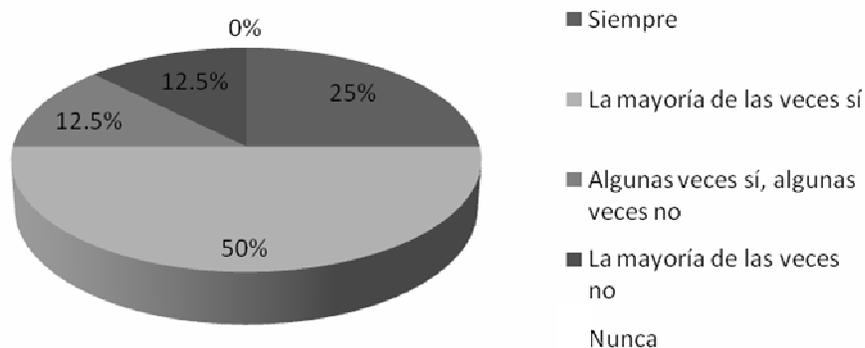
La mayoría de las veces sí (4)

Algunas veces sí, algunas veces no (1)

La mayoría de las veces no (1)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

El 25% **siempre** sabe trabajar bajo presión, el 50% **la mayoría de las veces sí** sabe hacerlo, el 12.5% opina que **algunas veces sí, algunas veces no** y el 12.5% opina que **la mayoría de las veces no** sabe. La mitad del grupo (que representa a la mayoría) la mayoría de las veces sí sabe trabajar bajo presión.

Pregunta:

30. ¿Reconoces tus errores y tratas de corregirlos?

Siempre (1)

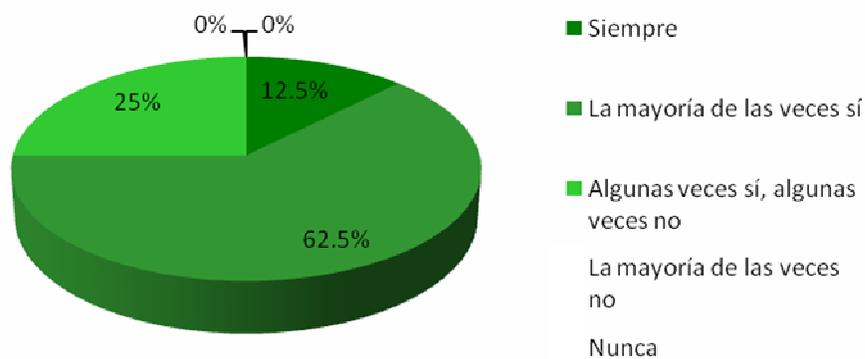
La mayoría de las veces sí (5)

Algunas veces sí, algunas veces no (2)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

El 12.5% **siempre** reconoce sus errores y trata de corregirlos, el 62.5% **la mayoría de las veces sí** lo hace y el 25% **algunas veces sí, algunas veces no**. Se observa que la generalidad del grupo encuestado la mayoría de las veces sí reconoce sus errores y trata de corregirlos.

Pregunta:

31. ¿Tienes expectativas profesionales?

Siempre (7)

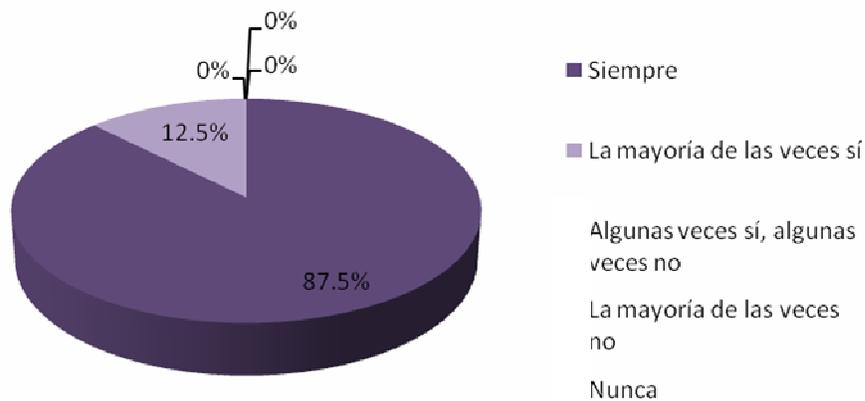
La mayoría de las veces sí (1)

Algunas veces sí, algunas veces no (0)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

Se observa que el 87.5% **siempre** tiene expectativas profesionales y el 12.5% **la mayoría de las veces sí** las tiene. Entonces la mayoría siempre tiene expectativas profesionales.

Pregunta:

32. ¿Te preocupa la situación laboral de tu país?

Siempre (3)

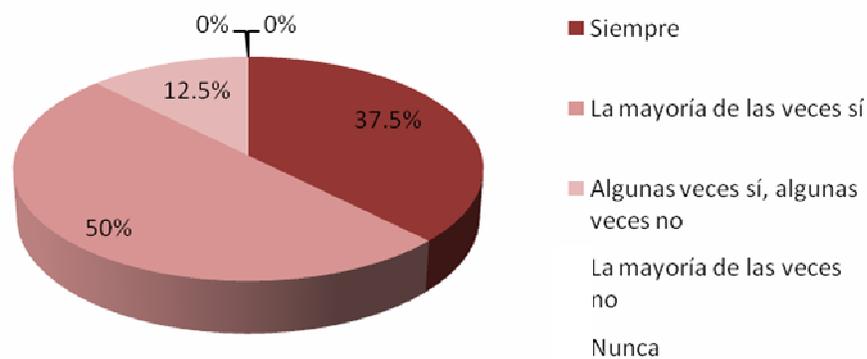
La mayoría de las veces sí (4)

Algunas veces sí, algunas veces no (1)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

El 37.5% **siempre** se preocupa por la situación laboral del país, el 50% **la mayoría de las veces sí** y el 12.5% respondió que **algunas veces sí y algunas veces no**. A la mitad del grupo (que representa a la mayoría) la mayoría de las veces sí le preocupa la situación laboral del país.

Pregunta:

33. ¿Te sientes capaz de laborar en cualquier área de tu profesión?

Siempre (3)

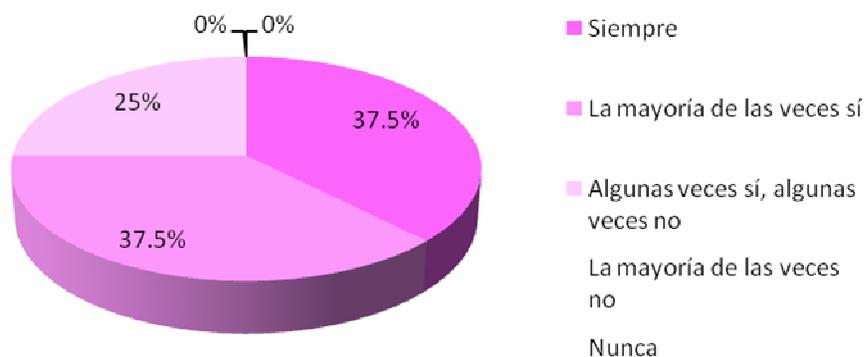
La mayoría de las veces sí (3)

Algunas veces sí, algunas veces no (2)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

El 37.5% **siempre** se siente capaz de laborar en cualquier área de su carrera, otro 37.5% **la mayoría de las veces sí** y el 25% opina que **algunas veces sí, algunas veces no**. Existe equidad entre dos respuestas, ya que, el mismo porcentaje de encuestados respondió que siempre y que la mayoría de las veces sí se siente capaz de laborar en cualquier área de su carrera.

Pregunta:

34. ¿Crees que tu formación cumple con las exigencias del campo laboral?

Siempre (2)

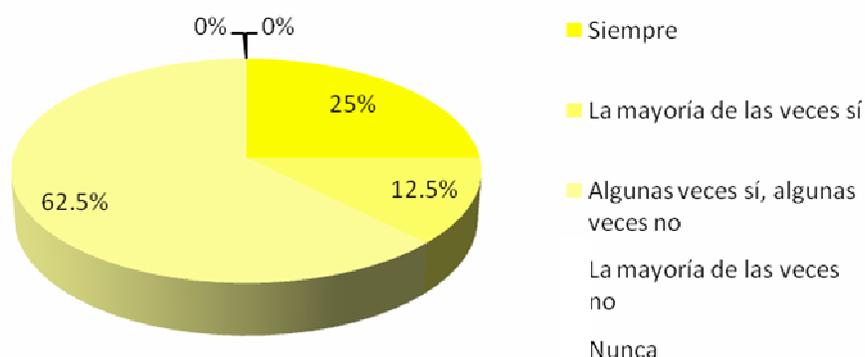
La mayoría de las veces sí (1)

Algunas veces sí, algunas veces no (5)

La mayoría de las veces no (0)

Nunca (0)

Gráfica



Interpretación:

El 25% **siempre** cree que su formación cumple con las exigencias del campo laboral, el 12.5% dice **la mayoría de las veces sí** lo cree y el 62.5% opina que **algunas veces sí y algunas veces no**. La mayoría del grupo de estudio algunas veces sí y algunas veces no considera que su formación cumple con las exigencias del campo laboral.

A continuación se presenta una tabla en donde se delimita el valor de la escala Likert.

--	--

RESPUESTA	VALOR
Siempre	5
La mayoría de las veces sí	4
Algunas veces sí, algunas veces no	3
La mayoría de las veces no	2
Nunca	1

En la siguiente tabla se presenta la suma de las respuestas de cada una de las alumnas encuestadas para determinar el puntaje total que cada una de ellas obtuvo para la **variable independiente**.

Se considera de la pregunta 3 a la pregunta 15. (Se omiten las preguntas 1 y 2, ya que, las opciones de respuesta *sí* y *no*, no tienen ningún valor dentro de la escala Likert). Los rangos de puntaje se determinaron con base en la media.

Habilidades autorregulatorias <i>poco</i> desarrolladas	Habilidades autorregulatorias más o menos desarrolladas	Habilidades autorregulatorias <i>muy</i> desarrolladas
De 13 a 30 puntos	De 31 a 47 puntos	De 48 a 65 puntos

PREGUNTAS	SUJETOS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	PUNTUACIÓN							
3.	3	5	4	4	1	4	5	4
4.	3	3	3	3	3	2	3	4
5.	2	4	4	4	3	4	4	3
6.	3	4	4	4	4	3	4	4
7.	2	3	5	3	4	4	3	3
8.	4	5	4	4	3	5	3	3
9.	2	2	5	4	5	4	4	5
10.	1	2	3	2	4	3	5	2
11.	1	3	4	5	3	3	4	3
12.	3	2	4	2	4	4	2	2
13.	2	3	4	3	3	5	4	2
14.	5	4	4	5	3	5	4	4
15.	4	4	4	3	4	3	2	2
TOTAL	35	44	52	46	44	49	47	41

Para poder entender la variable independiente, es de suma importancia conocer el concepto de aprendizaje autorregulado como estrategia didáctica, al que se recurrió para efectos de esta investigación. Esta definición fue expuesta con

anterioridad en el apartado de *Antecedentes* y en el apartado *1.3 Estrategias de aprendizaje metacognitivas*.

Gargallo (2000) considera que “las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales, que pertenecen al ámbito del “saber hacer”, son las metahabilidades que se utilizan para aprender cualquier tipo de contenido: conceptos, hechos, principios; desarrollar actitudes, valores y normas; y también para aprender los propios procedimientos”.

Las estrategias de aprendizaje como competencias mentales orientadas hacia el logro de metas identificables, requieren la utilización de los recursos y capacidades del individuo para adaptarlas en función de los objetivos y del contexto en que se desarrollen. Al practicarlas, el novato, al inicio de manera controlada, a través de la planificación, control y evaluación de los procesos cognitivos, se vuelve un experto que, de una manera automatizada, es capaz de movilizar habilidades y recursos cognitivos con facilidad y destreza (Ibídem).

Según Pintrich (2000), este tipo de aprendizaje implica la autorregulación del comportamiento. De forma general, se refiere a la vigilancia controlada y cognitiva de las acciones y los pasos necesarios para lograr un resultado deseado del ambiente. Es un proceso activo, constructivo, donde los aprendices establecen metas para su aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y limitados por sus metas y los rasgos contextuales de su medio ambiente. El logro del aprendizaje necesita tanto voluntad (will) como destreza (skill), lo que implica que las personas deben ser conscientes de su pensamiento, de sus estrategias y estar en capacidad de dirigir su motivación hacia la obtención de metas. En palabras de Zimmerman y Schunk (2001), implica que el estudiante aprenda a ser su propio maestro y desarrolle una práctica autorreflexiva en su proceso de aprendizaje.

En base a los datos de la tabla anterior y de la definición conceptual, se puede determinar que sólo dos de las ocho alumnas encuestadas (sujetos 3 y 6) son estudiantes autorreguladas, lo cual representa sólo el 25% del grupo, las seis alumnas restantes (sujetos 1, 2, 4, 5, 7 y 8) se ubican en el rango medio. Por lo tanto, la tendencia no se inclina hacia ningún extremo.

En la siguiente tabla se presenta la suma de las respuestas de cada una de las alumnas encuestadas para determinar el puntaje total que cada una de ellas obtuvo para la **variable dependiente**.

Se considera de la pregunta 16 a la pregunta 18, y de la 22 a la 24 (Se omiten las preguntas 19, 20 y 21, ya que, las opciones de respuesta *sí* y *no*, no tienen ningún valor dentro de la escala Likert). Los rangos de puntaje se determinaron con base en la media.

Competencias requeridas para la inserción al campo laboral <i>poco</i> desarrolladas	Competencias requeridas para la inserción al campo laboral <i>más o menos</i> desarrolladas	Competencias requeridas para la inserción al campo laboral <i>muy</i> desarrolladas
De 16 a 37 puntos	De 38 a 58 puntos	De 59 a 80 puntos

Para poder entender la variable dependiente, es de suma importancia conocer el concepto de competencia profesional al que se hace alusión en el presente trabajo. Esta definición fue expuesta con anterioridad en el apartado de 3.4 *Competencias de los universitarios para insertarse al campo laboral.*

PREGUNTAS	SUJETOS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	PUNTUACIÓN							
16.	5	3	4	4	3	4	3	4
17.	5	3	5	4	4	4	3	4
18.	5	5	4	5	3	5	5	3
22.	5	5	5	4	5	4	4	4
23.	4	4	4	3	3	4	3	4
24.	4	4	4	4	4	5	4	4
25.	5	5	5	4	4	5	5	4
26.	4	4	4	3	4	4	3	3
27.	5	4	4	4	4	3	4	5
28.	2	3	3	2	3	2	3	3
29.	3	5	4	5	4	4	2	4
30.	4	4	4	5	4	4	3	3
31.	5	5	5	5	5	5	5	4
32.	4	5	3	4	4	5	5	4
33.	5	5	4	4	3	5	4	3
34.	5	5	3	4	3	3	3	3
TOTAL	70	69	65	64	60	66	59	59

A medida que avanzan los diferentes acercamientos a la compleja realidad del desempeño actual en el ámbito laboral, se diversifican los conceptos sobre competencia profesional. Sin embargo, para efectos de este trabajo, se retoma la definición que ofrece Bunk (cit. en Carrera, 2000): “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de una forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.

De acuerdo con Talcott Parsons (en Díaz Barriga y Pacheco, 1990) el profesional es conocido y reconocido por el ejercicio voluntario y consciente de una actividad, la cual lo distingue socialmente. Este último rasgo le da sentido, ya que tiene el compromiso de intervenir propositivamente en la sociedad de la cual forma parte y en la que interviene a partir de sus prácticas profesionales.

En base a los datos de la tabla anterior y de la definición conceptual, se puede determinar que las ocho alumnas encuestadas son estudiantes que han desarrollado las competencias requeridas para insertarse al campo laboral, lo cual representa sólo el 100% del grupo. Por lo tanto, la tendencia se inclina hacia el rango mayor.

4.10 Relación entre variables

Diversos autores como Zimmerman y Campillo (2003), y Zimmerman y Schunk (2001), Pintrich (2000), entre otros, han afirmado que el desarrollo del aprendizaje

autorregulado, en estudiantes de educación superior, favorece considerablemente el desarrollo de las competencias que requieren para integrarse al ámbito laboral.

En el apartado *3.3 Características del proceso cognitivo en los estudiantes universitarios*, Bandura (1999) destaca la importancia de la educación para una vida productiva, así como la necesidad del desarrollo de competencias cognitivas y autorreguladoras para cumplir los complejos roles ocupacionales y para manejar las demandas de la vida contemporánea. También señala que el rápido ritmo del cambio tecnológico y el acelerado crecimiento del conocimiento exigen la capacidad para el aprendizaje autodirigido. Añade, que uno de los principales fines de la educación formal debería ser el de equipar a los estudiantes con instrumentos intelectuales, creencias de eficacia e interés intrínseco para educarse a sí mismos a lo largo de toda su vida.

En el estudio de caso expuesto se observa una escasa relación entre variables.

Después del análisis correspondiente, se encontró que el 100% de las alumnas que participaron en la investigación, se encuentran laborando (aún antes de egresar) en áreas relacionadas con su carrera. Además, el 100% dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer su profesión dentro del contexto laboral actual en México.

Es posible determinar que sólo el 25% de las encuestadas ha desarrollado competencias profesionales, autorregulando su aprendizaje; el 75% restante también las ha desarrollado, a pesar de no emplear la autorregulación como estrategia didáctica.

De acuerdo a estos resultados se confirma la hipótesis nula, la cual afirma que en el grupo de octavo semestre de la licenciatura en pedagogía generación 2006-2010 de la Universidad Latinoamericana campus Norte, el aprendizaje autorregulado como estrategia didáctica *no* favorece el desarrollo de las

competencias que los estudiantes universitarios requieren para su inserción al campo laboral.

Para consolidar la investigación, en el siguiente y último capítulo, se exponen las conclusiones elaboradas a partir del análisis del objeto de estudio.

CONCLUSIONES

El presente trabajo planteó la autorregulación como una estrategia de aprendizaje para que los estudiantes universitarios desarrollen las competencias requeridas

para su incursión al campo laboral, ya que, de acuerdo con la revisión teórica, a medida que el individuo logra la capacidad autorreguladora, obtiene mayor autonomía y, por tanto, es capaz de desarrollar procesos de pensamiento y habilidades que le permiten aprender de manera independiente y en grupos, es decir, aprende a aprender.

Con lo que respecta a la definición del término, se concluye que la autorregulación es un proceso intrínseco que implica planeación, supervisión de la ejecución, establecimiento de metas, automonitoreo y evaluación de resultados de las actividades en general y de las escolares y profesionales en particular. Su realización consciente e intencionada se justifica en tanto mejora las posibilidades de ser más eficiente y eficaz en lo que se hace. Por lo tanto, solamente es apropiado para un aprendiz activo e interesado en aprender, que busca darle sentido a la información que aprende y construye su propio aprendizaje.

Acerca de los elementos inmersos en el aprendizaje autorregulado, se concluye que son:

- a) El deseo de aprender. El esfuerzo por aprender, por conocer, más de lo que se ha tenido. La persistencia por la superación, encontrar su vocación al estudio, poder ayudar a los demás al compartir sus experiencias y aprendizajes.
- b) Un objetivo definido que motive e impulse el acto de aprender. Es la aspiración por superarse, y a la vez, obtener el documento que certifique ese saber. Un reconocimiento a su esfuerzo, la satisfacción de completar su educación utilizando los medios a su alcance y aplicarse a la tarea, no importando el sacrificio que ésta conlleve.
- c) Los conocimientos previos. El que se propone aprender y comprender debe tener un objetivo bien determinado y poseer motivos suficientes que impulsen sus actos en ese sentido.
- d) Un asesor. de Quien guíe sus pasos hacia el logro del objetivo.

Se sugiere un nuevo elemento que ha sido objeto de estudios en todos los niveles educativos

- e) El ambiente familiar. La familia puede ser una influencia que refleje un efecto positivo motivando al joven o al adulto a seguir estudiando, a pesar de los escasos recursos económicos, de tiempo, materiales, etc. La familia será el motor de la necesidad, pues se pretende tener mejores condiciones de vida.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores, se podrían elaborar estrategias de enseñanza que promuevan en los estudiantes el desarrollo de estrategias autorreguladoras. Esto favorece, entre otras cosas, que asuman la responsabilidad de su propio logro educativo. Así pues, los profesores de educación superior, podrían trabajar con los alumnos en clases para lograr el desarrollo del aprendizaje autorregulado y guiarlos para que puedan ir ajustando las tareas hasta alcanzar un óptimo desempeño en la estrategia.

En relación al proceso cognitivo de los adultos, y por tanto, de los estudiantes universitarios se concluye que:

1. El aprendizaje del adulto se rige por motivaciones intrínsecas.
2. Es más rico cuando se fomenta la transferencia y la interdisciplinariedad.
3. Es más efectivo cuando el alumno que se forma conoce el objetivo perseguido.
4. El clima afectivo del grupo condiciona el aprendizaje.
5. Debe evitar enfrentamientos personales.
6. Aprender no es sólo integrar conocimientos sino integrarlos a las características intrapersonales.

Cada estudiante universitario, debe ser considerado de acuerdo con sus necesidades, sus intereses y su medio ambiente, por lo que se afirma que:

- Todo proceso de enseñanza–aprendizaje con universitarios debe tener como punto de partida el diagnóstico de las necesidades y motivaciones de sus participantes.
- El conocimiento de los objetivos, del progreso en la realización y, sobre todo, la sensación de éxito en las tareas, son fuente de motivación en los procesos de aprendizaje del adulto.

A partir de la información que proporcionaron los sujetos de investigación destaca lo siguiente:

- Sólo una de las ocho estudiantes encuestadas es autorregulada, es decir, ha desarrollado las competencias necesarias para insertarse al campo laboral a partir de dicha autorregulación. Lo cual representa una minoría, ya que, solo corresponde al 25%
- Seis de ocho estudiantes han desarrollado las competencias necesarias para insertarse al campo laboral, sin necesidad de implementar la autorregulación como estrategia de aprendizaje.

Con base en las dos afirmaciones anteriores se confirma el cumplimiento de los objetivos y se comprueba la hipótesis nula, la cual sostiene que el aprendizaje autorregulado como estrategia didáctica no favorece el desarrollo de las competencias que los estudiantes universitarios requieren para su inserción al campo laboral.

A partir de los resultados arrojados por la investigación, es posible afirmar el hecho educativo es dinámico, cambiante, y no admite comportamientos estándar ni estilos de aprendizaje prefijados.

Evidentemente el estudio de las estrategias autorreguladoras es un campo que se presenta con amplias posibilidades para la investigación educativa. El trabajo expuesto ofrece un acercamiento al tema, y permitió cumplir con los objetivos

previamente definidos. Sin embargo, se propone que, las futuras investigaciones apunten a distintas perspectivas que permitan apoyar y enriquecer la teoría de que la autorregulación subyace al aprendizaje independiente y conforma una competencia que le permite a los estudiantes en su momento y a los profesionistas, después, adaptar su actuación a las condiciones de cambios contextuales y ha sido reconocida en el mundo como una de las competencias indispensables para la vida escolar y profesional.

REFERENCIAS

- BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. et al. (1986). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Aznar, P. (1999). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tiran Lo Blanch.

Baena, G. (1989). *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. 4a ed. México, Editores Mexicanos Unidos.

Bacre, P. V. (2000). *Comunicación, Cultura y Educación*. México: Editorial Trillas.

Bandura, A. (1999). *Auto-Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brower.

Bandura, A. (1987) *Teoría Social Cognitiva*. Barcelona: Roca Editores.

Bartolucci I. (2000). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: CESSU-Miguel Ángel Porrúa.

Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Buendía, L. (1998). *Métodos de Investigación en Pedagogía*. España: Ed. Mc Graw Hill.

Cantú, D. (2001). *Desarrollo de una cultura de calidad*. México: McGraw Hill.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Consejo Nacional técnico de la educación. (1998). *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. Cuadernos Pedagógicos*. No.9 (Año 3). México, SEP. pp. 21-36.

Craig, G. y Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. (8ª edición). México: Prentice Hall.

Díaz Barriga, A. y Pacheco, T (1990). *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*. CESU-UNAM. México.

Drucker, P. (1992). *La gerencia, tareas, responsabilidades y prácticas*. Buenos Aires: El Ateneo Pedro García.

Estévez, N., E. (2004). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Editorial Paidós.

- Gimeno S., J. (2002). *El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas*. En: López, R. (Comp.). *Educación y Cultura Global*. Madrid, España: Morata
- González, L., D. (2002). *El desempeño académico universitario: variables psicológicas*. México: Editorial Unison.
- Guevara, N. G. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001–2006. Educación Moderna Para una Sociedad Democrática*. No.77. pp. 13–24.
- Gutierrez, S., R. 2001. *Introducción a la didáctica*. México: Esfinge
- Henson, T. y Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México. Thomson Editores.
- Hernández, R. et. al. (2003). *Metodología de la investigación*. México : Mc Graw Hill.
- Ianni, O. (1998). *Teoría de la Globalización*. México: Editorial Siglo XXI.
- Latorre, A. et al. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- López Z., R. (2000). *Modernidad y nuevos valores. Educación superior y valores*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).
- Marín, M., D. (1993). *La Formación Profesional y el Currículum Universitario*. Ed. Diana. México.
- Moctezuma, P. y Mungaray, A. (1996). *La reorganización universitaria orientada por la vinculación. Un estudio de caso*. México: ANUIES. p. 12
- Ontoria, A. et al. (1999). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. 8ª ed. Madrid, Narcea S. A. de Ediciones.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y Pedagogía*. (F.J.Fernández Buey, Trad.). Barcelona, España: Ariel (Trabajos originales publicados en 1935 y 1965).
- Pintrich, P. (2001). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego, CA: Academic Press. Puustinen, M. y Pulkkinen, L.
- Rodríguez R., S. (2002). *La inteligencia emocional en el rendimiento académico*. Reporte de investigación no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Samatan, M. (1985). *Autodidactos*. Argentina: Ed. Universitaria de Buenos Aires, Argentina.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Fundamentos y Tradiciones. España. McGrawHill.

Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. 2ª ed. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Suárez Díaz, R. (1999). *La Educación. Su filosofía. Su psicología. Su método*. México: Trillas

Ulrich, B. (1997). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Weinstein, C. et al (1998). *Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación*. México: UNAM-CONACYT-Porrúa.

Witker, J. (1978). *Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina*. México: UNAM.

Woolfolk, A. (2000). *Psicología Educativa*. 7ª ed. México: Prentice Hall.

Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). *Motivating self-regulated problem solvers*. New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. NJ: Lawrence Erlbaum.

- MESOGRAFÍA

Carrera, F. (2000). *Desarrollo de competencias profesionales en el área de tecnología*. [En Red]. Disponible en: [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:6aYxREXff3IJ:www.cab.cnea.gov.ar/gaet/CompetenciasProfesionales.pdf+Bunk+\(1994\)&hl=es&gl=mx&sig=AHIEtbQktz98aDpgGHIZHW2vau2E3Gi17A](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:6aYxREXff3IJ:www.cab.cnea.gov.ar/gaet/CompetenciasProfesionales.pdf+Bunk+(1994)&hl=es&gl=mx&sig=AHIEtbQktz98aDpgGHIZHW2vau2E3Gi17A). Consultado el 27 de noviembre de 2009.

Díaz A., F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [En Red]. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=Xrupzj1t1hkC&pg=PA44&lpg=PA44&dq=el+objeto+de+estudio+de+la+did%C3%A1ctica&source=bl&ots=IHh6Ys6T4O&sig=n7ouqXES69wozNY0LICdXKIVFBs&hl=es&ei=hsHrSurchYiVtgfUiJk7&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CBoQ6AEwCQ#v=onepage&q=el%20objeto

%20de%20estudio%20de%20la%20did%C3%A1ctica&f=false. Consultado el 27 de octubre de 2009.

Ertmer, P. (1993). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. En Red]. Disponible en: http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/modII/biblio/CONDUCTISMO_%20COGNITIVISMO_%20CONSTRUCTIVISMO.pdf. Consultado el 27 de noviembre de 2009.

Gargallo, L. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Secretaría General Técnica Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [En Red]. Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col148/col148pc.pdf>. Consultado el 25 de octubre de 2009.

McCombs, B & Marzano, R. (1990). *Putting the Self in Self-Regulated Learning: The Self as Agent in Integrating Will and Skill*. Educational Psychologist. [En Red]. Disponible en: <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=77009785>. Consultado el 30 de octubre de 2009.

Méndez, N. (1974). *Evaluación de la productividad en el proceso educativo*. Revista de la Educación Superior, núm. 9. [En Red]. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html. Consultado el 29 de octubre de 2009.

Rivas G., J. (2000). *Globalización vs. Educación. Contexto Educativo – Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. Año IV – Número 24. [En Red]. Disponible en: <http://www.contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota-03.htm>. Consultado el 27 de octubre de 2009.

Rivas, R. (2001). *Globalización, Educación y Conciencia Histórica: Historiografía Imperial, Federal y Crisis de la Historia Nacional*. Universidad de los Andes–Escuela de Historia. *Educere*, Artículos, Año 5, N° 12, Enero - Febrero - Marzo, 2001. [En Red]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol4num12/articulo4-12-5.pdf>. Consultado el 27 de octubre de 2009.

Sosa, S. (2006). *La génesis y el desarrollo del cambio estratégico: un enfoque dinámico basado en el momentum organizativo*. [En Red]. Disponible en: <http://www.eumed.net/tesis/2006/ssc/index.html>. Consultado el 06 de abril de 2010.

Sotelo, A. (2005). *¿Qué es la Globalización? Imperialismo y Globalización Neoliberal*. Rebellion.org. [En Red]. Disponible en: <http://www.globalizate.org/reb060305.html>. Consultado el 25 de octubre de 2009.

Vargas-Mendoza, J. E. (2006) Desarrollo cognitivo de Jean Piaget. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. [En Red]. Disponible en: <http://www.conductitlan.net/presentaciones/piaget.ppt>. Consultado el 07 de noviembre de 2009.

- OTRAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*. [En Red]. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=knoUQNRt0MYC&printsec=frontcover&source=gbs_navlinks_s#v=onepage&q=&f=false. Consultado el 27 de octubre de 2009.

Brunner, José Joaquín. (2005). *Tendencias Recientes de la Educación Superior a Nivel Internacional: Marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la Calidad*. Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez – Chile [En Red]. Disponible en: <http://www.cori.unicamp.br/Udual/arquivos/Velasco.doc>. Consultado el 23 de octubre de 2009.

Catañeda, S. & Martínez, R. (1999). *Enseñanza y Aprendizaje Estratégicos. Modelo integral de de evaluación e instrucción*. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Vol. 4. p. p. 251-278.

Gonda, Susana et al. (2008). *Investigación cualitativa en psicología educativa: Contribuciones al aprendizaje autorregulado*. Laurus, Vol. 14, Núm. 26, enero-abril, 2008, pp. 112-135 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela.

Reinhard, L. W., Bruce R. H. (1992). *The Development and Evaluation of a Self-Regulated Learning Inventory and Its Implication for Instructor-Independent Instruction*. Documento presentado en Convention of The Association for Educational Communications and Technology and Sponsored by Research and Theory Division. Febrero de 1992. [En Red]. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED285518&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED285518

UNESCO (1998) en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. [En Red]. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Consultado el 07 de noviembre de 2009.

ANEXO I

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA CAMPUS NORTE

El presente cuestionario es parte de la investigación pedagógica “El aprendizaje autorregulado como estrategia didáctica, que favorece el desarrollo de las competencias

que los estudiantes universitarios requieren para su inserción al campo laboral. El caso de las alumnas del octavo semestre de la licenciatura en pedagogía generación 2006-2010 de la Universidad Latinoamericana campus Norte durante el primer semestre del año 2010”.

Su objetivo es conocer si el aprendizaje autorregulado, como estrategia didáctica, favorece el desarrollo de las competencias que los estudiantes universitarios requieren para su inserción al campo laboral.

De antemano se agradece tu participación, ya que, la información emanada es fundamental para el desarrollo de ésta investigación y los beneficios que de ella se pueden derivar.

La información es estrictamente confidencial y anónima.

Instrucciones: Marca con una X el espacio de la respuesta que más se acerque a tu situación, cualquier duda, favor de preguntarle a la aplicadora.

PRIMERA PARTE

1. ¿Trabajas?

Sí () No ()

2. ¿Tu trabajo se encuentra relacionado con la carrera que estudias?

Sí () No ()

3. ¿Consideras que las competencias que has desarrollado como estudiante universitario son aplicables en tu desempeño profesional?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

4. ¿Al estudiar memorizas?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

5. ¿Al estudiar te concentras en el tema?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

6. ¿Identificas cuál es la estrategia de aprendizaje que te permite hacerlo significativo?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

7. ¿Seleccionas un método determinado en función del tema a estudiar?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

8. ¿Lo que te motiva a estudiar son factores intrínsecos?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

9. ¿Eliges el entorno en el que estudias, de tal forma que favorezca tu aprendizaje?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

10. ¿Planeas el tiempo que dedicas al estudio?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

11. ¿Cuándo estudias en grupo tu aprendizaje es significativo?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

12. ¿Antes de comenzar a estudiar, estableces un objetivo con respecto a lo que quieres aprender?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

13. ¿Evalúas tu proceso de aprendizaje?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

14. ¿Te interesa conocer tu propio proceso de aprendizaje?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

SEGUNDA PARTE

15. ¿Crees que tus profesores de la universidad han fomentado que regules y evalúes tu propio proceso de aprendizaje?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

16. ¿Te consideras creativo? (Entendiendo la creatividad como la facultad de encontrar métodos u objetos para realizar tareas de maneras nuevas o distintas, con la intención de satisfacer un propósito.)

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

17. ¿Eres tolerante ante la diversidad?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

18. ¿Te interesa la comprensión de otras culturas?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

19. ¿Dominas otros idiomas?

Sí () No ()

20. ¿Te gustaría aprender nuevos idiomas?

Sí () No ()

21. ¿Te interesa tener un negocio propio relacionado con tu carrera?

Sí () No ()

22. ¿Sabes trabajar en equipo?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

23. ¿Cuándo se presenta algún problema dentro de un grupo de trabajo, tomas la iniciativa para resolverlo?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

24. ¿Te consideras capaz de dirigir un grupo?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

25. ¿Aceptas nuevas propuestas para mejorar tu desempeño profesional?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

26. ¿Sabes comunicar tus ideas, sentimientos e inquietudes de manera asertiva?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

27. ¿Te consideras responsable?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

28. ¿Se te dificulta tomar decisiones?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

29. ¿Sabes trabajar bajo presión?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

30. ¿Reconoces tus errores y tratas de corregirlos?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

31. ¿Tienes expectativas profesionales?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

32. ¿Te preocupa la situación laboral de tu país?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

33. ¿Te sientes capaz de laborar en cualquier área de tu profesión?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()

34. ¿Crees que tu formación cumple con las exigencias del campo laboral?

Siempre ()

La mayoría de las veces sí ()

Algunas veces sí, algunas veces no ()

La mayoría de las veces no ()

Nunca ()