



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

UNAM IZTACALA

**“APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR”**

**“Opción de titulación”
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO(A) EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)
CLAUDIA PALOMA MONROY RUFINO**

Director	Lic.	José Manuel Meza Cano
Dictaminadores:	Mtro.	Justino Vidal Vargas Solís
	Lic.	Jessica Gómez Rodríguez



Los Reyes Iztacala, Edo. De México, 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Lic. José Manuel Meza Cano su amabilidad y su ayuda al asumir la dirección del presente trabajo, sus comentarios y críticas han servido en todo momento para enriquecer y consolidarlo.

Igualmente, quiero mostrar mi gratitud a la escuela donde llevé a cabo la aplicación del programa de intervención por su atención y buena disposición para concluir el trabajo.

Principalmente agradezco el apoyo de mi familia (esposo, hijos, madre, hermanas) que siempre me animaron a terminar. A todas las personas que de alguna manera formaron parte para que concluyera con mi formación profesional.

ÍNDICE

Introducción	5
1.1. Concepto de aprendizaje autorregulado	7
1.1.1 Sistema de autorregulación del aprendizaje	8
1.1.2 Dimensiones del aprendizaje autorregulado	9
1.1.3 Metas personales y autorregulación del aprendizaje	9
1.1.4 Autorregulación como proceso de control	10
1.2 Fases y dimensiones del aprendizaje autorregulado	10
1.2.1 El ciclo de la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman)	11
1.2.1.1 De deliberación	11
1.2.1.2 De ejecución	11
1.2.1.3 De autorreflexión	12
1.2.2 Áreas de la autorregulación de Pintrich 2004	13
1.2.2.1 Cognición	13
1.2.2.2 Motivación	14
1.2.2.3 Conducta	15
1.2.2.4 Contexto	15
1.3 Conceptualización de la autorregulación académica (Pintrich)	17
1.4 Estrategias de aprendizaje	17
1.5 Metacognición	18
1.6 Motivación y aprendizaje regulado	20
1.6.1 Las metas y motivos	21
1.6.2 El papel de las creencias y las expectativas	21
1.6.3 Los resultados y las atribuciones	22
1.6.4 Los planes de acción y acción entre sí	22
2 Características del alumno autorregulado	22
2.1 Enseñanza y aprendizaje de la autorregulación académica	24
2.2 Evaluación y medida de la autorregulación académica	25

Objetivo general	29
Hipótesis	30
3 Metodología	30
3.1 Diseño de investigación	30
4 Resultados	33
5 Conclusión	39
Referencias Bibliográficas	41
Anexos	44

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha visto el incremento de población estudiantil de Educación Media, respecto a esto ha surgido un nuevo reto para dar respuesta a la diversidad del alumnado. A su vez el uso de tecnologías de la información marca un antes y un después en el cuestionamiento sobre las formas de enseñanza y las formas de aprendizaje, estas situaciones enfatizan el aprendizaje autónomo del alumno como vía necesaria para el desarrollo de competencias profesionales, lo cual exige repensar la pedagogía subyacente que sirva de soporte a este modelo educativo. Una pedagogía que vehiculice esa “nueva cultura del aprendizaje” Monereo y Pozo, (2001 en García 2012) que contribuya a crear un sistema de formación donde el alumno sea el protagonista consciente y regulador de su propio proceso formativo, siempre apoyado por la figura del tutor y su acción coordinada con otros profesionales. Parece lógico imaginar por lo tanto que uno de los puntos de partida básicos para un aprendizaje de calidad Biggs, (2005 en García, 2012) deberá tener como elemento de partida importante el alumno y la manera en que éste percibe y gestiona su proceso formativo, de manera que desarrolle la capacidad de aprender a aprender imprescindible para su desarrollo tanto académico como profesional. Es así como aparecieron los primeros trabajos sobre aprendizaje autorregulado en los cuales el estudiante ya no es considerado como receptor y reproductor pasivo de información, sino como un sujeto activo y gestor de su quehacer Lonka, Olkinuora y Makinen (2004 en Hernández, Fonseca y Sáez de Tejeda, 2008).

El presente trabajo se enmarca en el aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje que se utilizan para llegar a este, se pretende exponer un estudio de intervención dirigido a la enseñanza de los procesos de autorregulación del aprendizaje implicados en la adquisición del conocimiento en alumnos de Educación Media Superior.

En los últimos lustros, la psicología educacional ha dedicado buena parte de sus esfuerzos a investigar sobre el aprendizaje autorregulado (Paris & Paris, 2001; Zimmerman, 2008). Su estudio se vincula a diferentes tradiciones de investigación dentro de la psicología. A su vez se trata de un concepto que propone dar cuenta de procesos afectivos, cognitivos y conductuales en relación al contexto.

El aprendizaje autorregulado constituye un constructo de gran relevancia teórica; cuya utilización se mantiene vigente en la búsqueda de formas eficaces para la enseñanza de la autorregulación en diferentes dominios y contextos educativos.

1.1 Concepto de aprendizaje autorregulado

Debe considerarse que el concepto de aprendizaje autorregulado surge desde muy distintas tradiciones de investigación, desde el constructivismo piagetiano, hasta los enfoques socioculturales y sociocognitivos. Durante las últimas décadas su definición ha cobrado especial trascendencia en el campo de investigación en la psicología educativa.

Tal como Pintrich y Schunk (2002, Hernández, Fonseca y Sáez de Tejada, 2008) entienden por autorregulación del aprendizaje el proceso en que los estudiantes personalmente activan y mantienen comportamientos, cogniciones y afectos que están orientados sistemáticamente a la consecución de las metas.

Zimmerman (1989, en Porta, 2003): entiende a la autorregulación como un "conjunto de acciones y procesos dirigidos para adquirir información o competencias que envuelvan actividad, propósito y percepciones de instrumentalidad por parte de los alumnos"

Zimmerman (2000) utilizó el término autorregulación para referirse a los pensamientos, sentimientos y acciones que el individuo genera, planifica y adapta sistémicamente para el logro de sus metas personales.

Definido como un proceso activo y constructivo a través del cual los estudiantes establecen metas para sus aprendizajes y tratan de regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, dirigidos y limitados por sus metas y por las características contextuales de sus entornos (Pintrich, 2004).

El aprendizaje autorregulado se puede caracterizar primeramente englobando procesos cognitivos y motivacionales que operan simultáneamente, en segundo, los aprendices autorregulados pueden aprender a construir activamente su conocimiento y a controlar su conducta, motivación, afecto y cognición. En tercer lugar, el aprendizaje autorregulado se caracteriza por la persecución de una meta, con el establecimiento de algún criterio o estándar por parte del estudiante, la cual posibilitará supervisar y juzgar la propia ejecución y realizar los cambios necesarios.

Por lo tanto la actividad autorregulada del alumno permitirá medir entre las características personales, contextuales y rendimiento real del alumno.

En síntesis el comportamiento autorregulado incluirá la gestión activa de recursos cognitivos, motivacionales y contextuales.

A partir de esta definición, utilizada recurrentemente en la investigación en la temática, se destacan especialmente cuatro aspectos: i) el sistema de autorregulación del aprendizaje; ii) las dimensiones del aprendizaje autorregulado; iii) las metas personales y la autorregulación del aprendizaje; iv) autorregulación como proceso de control. A continuación se analizarán estos aspectos pues requieren especial atención a la hora de conceptualizar la autorregulación del aprendizaje o aprendizaje autorregulado.

1.1.1 Sistema de autorregulación del aprendizaje

Se concibe al aprendizaje regulado como un sistema. La serie de elementos que lo conforman se articulan y ajustan sistemáticamente para el logro de una finalidad, esto es, alcanzar las metas personales. Se puede considerar como una forma de configurar pensamientos, afectos, conductas en interacción con los elementos que el contexto proporciona y con la finalidad de cumplir los objetivos personales.

La teoría socio-cognitiva del aprendizaje que presenta Bandura en 1996, para plantear un análisis del funcionamiento autorregulado presenta tres pilares básicos interrelacionados entre sí, ambiente, persona y comportamiento (Porta, 2003).

Un aprendizaje de calidad exige a los estudiantes la adquisición de una competencia básica: la competencia para reflexionar sobre su propia actividad de aprendizaje y adaptarla en función de los diferentes contextos. La adquisición de esta competencia es importante en sí misma para aquellos que defienden que el objetivo último de la formación es preparar a los estudiantes a aprender por ellos mismos, Pintrich, (2004); Ramsden, Prosser, Trigwell y Martin, (2007 en Hernández Pina, Fonseca, Rosario y Sáez de Tejada, 2008).

1.1.2 Dimensiones del aprendizaje autorregulado

Es conveniente destacar que las dimensiones cognitivas, efectivas y conativa son incorporadas a la definición del aprendizaje autorregulado. Se presentan en interacción, configurando el sistema de autorregulación. El aprendizaje autorregulado implica la articulación de aspectos cognitivos, efectivos, conductuales y contextuales. (Pintrich, 2000)

La dimensión emocional, Efklides (2009, en García 2012) subraya la importancia de los aspectos afectivos relacionados con la experiencia metacognitiva en el proceso de aprendizaje, es decir, la importancia de los sentimientos, estimaciones o juicios relativos a uno mismo, a las tareas de aprendizaje, a cómo tiene lugar el procesamiento cognitivo, así como a los resultados. Todos estos aspectos tienen que ver con la motivación y los procesos del yo, realizándose a través de ellos la unión entre las experiencias de aprendizaje presentes y pasadas. No obstante, dichos aspectos no siempre son conscientes ni deliberados, lo que hace más complejo el proceso y lo condiciona de manera que facilita o inhibe la autorregulación del aprendizaje en el presente y en el futuro.

En cuanto a la dimensión contextual, Martínez Fernández (2002, en García 2012) señala como elemento importante en esta dimensión la consideración de los aspectos relacionados con el clima y las relaciones en el contexto de enseñanza y aprendizaje. Una comunicación fluida entre las personas involucradas en este contexto es imprescindible para posibilitar un diálogo positivo en la construcción del conocimiento que ayude al alumno a interiorizarlo y a hacerlo suyo. En consecuencia, es importante que la actividad pedagógica se lleve a cabo en un ambiente acogedor, de cooperación y diálogo.

1.1.3 Metas personales y autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje implica procesos que se adaptan en forma reactiva y proactiva para el logro de las metas personales (Zimmerman, 2000). El

logro de las metas personales define al sistema, y lleva a pensar en la autorregulación del aprendizaje como una conducta motivada.

El establecimiento de meta objetivo implica crear los objetivos de las tareas específicas que pueden ser usadas para guiar el conocimiento general y monitorear en particular la activación del anterior conocimiento relevante. En cierto nivel, este proceso de activación del conocimiento anterior puede y sucede automáticamente y sin un pensamiento consiente.

1.1.4 Autorregulación como proceso de control

El sujeto es quien puede producir y controlar su propio aprendizaje. Al definir aprendizaje autorregulado se destaca que es el sujeto quien activamente controla sus propios procesos para alcanzar sus metas personales.

El concepto de aprendizaje autorregulado implica la posibilidad de recuperar la agencialidad en el estudio de los procesos psicológicos. El enfoque constructivista del aprendizaje ve al aprendiz como un sujeto activo que controla su propio proceso de aprendizaje.

1.2 Fases y dimensiones del aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado se desarrollará en tres fases: de planificación, de control y de valoración.

El aprendizaje autorregulado se considera un proceso complejo que se desarrolla cíclicamente en las siguientes fases: una fase previa (planificación), donde se desarrollan unos procesos previos al esfuerzo que se dedicará al aprendizaje pero que no afectarán en él; una fase de realización o control volitivo, donde se desarrollarán una serie de procesos que suceden durante el aprendizaje; y una fase de autorreflexión, relativa a las valoraciones y reacciones del aprendiz una vez terminada cada secuencia de aprendizaje (valoración). (Zimmerman, 2000)

La fase de planificación se refiere a la parte de autorregulación previa a la ejecución de las tareas y procesos desarrollados durante el aprendizaje, y se

relaciona con las expectativas y creencias motivacionales, así como con conocimientos y estrategias cognitivas. La planificación estará afectada por las percepciones que el aprendiz tenga de los requisitos de la tarea y por los esquemas, conocimientos y estrategias de los que el sujeto dispone a abordar cada tarea de aprendizaje.

La fase de control, contempla tanto la observación que realiza el aprendiz de la actividad llevada a cabo y de las condiciones que lo rodean, como los resultados obtenidos y el sostenimiento del esfuerzo y la persistencia en el sostenimiento de aprendizaje.

En la fase de valoración se incorporan los procesos de evaluación y explicación de los resultados obtenidos, así como los modos de reaccionar ante estos.

1.2.1 El ciclo de la autorregulación del aprendizaje

Zimmerman (2000), define tres fases del ciclo: de deliberación, de ejecución y de autorreflexión.

1.2.1.1 De deliberación

Tiene un fuerte componente de análisis de las tareas y se vincula a la posibilidad de establecer las metas y planificar en forma estratégica. Al considerar la fase de deliberación también se observa un papel importante de las creencias motivacionales, como la autoeficacia, los intereses y la valoración de la tarea.

1.2.1.2 De ejecución o actuación.

Destacan los procesos de autocontrol y de autoobservación. Las autoinstrucciones, la utilización de imágenes mentales, centrar la atención y acciones estratégicas son formas que los aprendices utilizan para ejecutar la tarea y aprovechar al máximo sus recursos. La autoobservación o monitoreo constituye otra forma de control relevante en esta fase. La persona busca la pista de aspectos específicos

de su propia actuación, de las condiciones del contexto y de los efectos que produce.

1.2.1.3 De autorreflexión

Destacan la autoevaluación y autorreacciones.

La autoevaluación implica la comparación con un criterio preestablecido o con una meta. A su vez se vincula estrechamente a las atribuciones causales; es decir, a la forma en que los sujetos explican sus resultados.

Tabla 1. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado (Basado en las tres fases del ciclo de Zimmerman, 2000)

Fases	Áreas de Regulación			
	Cognición	Motivación y afecto	Conducta	Contexto
De Deliberación	Análisis de tareas. Establecimiento de metas.	Importancia de las creencias motivacionales, como la autoeficacia, los intereses y la valoración de la tarea.	Planificar en forma estratégica	Percepción de la tarea y del contexto
De ejecución o actuación.	Utilización de imágenes mentales, centrar la atención y acciones estratégicas.	Utilización de autoinstrucciones	Procesos de Autoobservación y monitoreo.	Busca aspectos de su propia actuación, condiciones de contexto y de los efectos que produce.
De autorreflexión	Autoevaluación y autoreacciones	Atribuciones causales	Comparación de metas preestablecidas	Explicación de resultados

1.2.2. Ciclo de la autorregulación de Pintrich (2004)

Tabla 2. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado (Basado en Pintrich, 2004)

Fases	Áreas de regulación			
	Cognición	Motivación y afecto	Conducta	Contexto
Fase 1 previsión, planificación y activación	Selección de Metas, Activación del conocimiento previo, Activación del conocimiento metacognitivo.	Adoptar la orientación a las metas, Juicios de eficacia, Percepción de la dificultad de la tarea, Activación del valor de la tarea, Activación del Interés.	Planificación del tiempo y el esfuerzo, Planificación de la autoobservación del comportamiento.	Percepciones de la tarea Percepciones del Contexto
Fase 2 Supervisión o Monitorización	Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición	Conciencia y monitoreo de la motivación y el afecto	Conciencia y monitoreo del esfuerzo, tiempo utilizado, necesidad de ayuda Auto-observación del comportamiento	Monitoreo de los cambios de tarea y de las condiciones del contexto
Fase 3 Control	Selección y adaptación de estrategias cognitivas de aprendizaje, de pensamiento	Selección y adaptación de las estrategias para orientar, motivarse y afecto.	Aumenta / disminuye el esfuerzo. Persiste / deja Conductas de solicitar ayuda	Cambia o renegocia la tarea, Cambia o deja el contexto
Fase 4 Reacción o reflexión	Juicios cognitivos	Reacciones afectivas	Elige conducta	Evaluación de la tarea

El proceso cíclico de Pintrich (2004), puede explicarse de la siguiente manera:

1.2.2.1 Cognición

Esta variable se refiere al conocimiento que el estudiante tiene sobre sus estrategias de aprendizaje y la forma de emplearlas de manera eficaz y eficiente según la demanda de la tarea.

- Fase 1: previsión, planificación y activación. El estudiante determina sus metas, anticipa el empleo de estrategias de aprendizaje, identifica conocimiento previo.
- Fase 2: supervisión. El estudiante toma conciencia de lo que sabe y de lo que desconoce.
- Fase 3: control. Analiza lo que ha aprendido o logrado y lo que le falta por comprender, para hacer las adecuaciones del caso.
- Fase 4: reacción y reflexión. Desarrolla juicios, atribuciones y auto-evaluaciones de su desempeño. Esto es la base de subsecuentes esfuerzos para regular el empleo de estrategias.

1.2.2.2 Motivación

Se refiere a la actitud y disposición del estudiante hacia la tarea, está influida por diferentes variables motivacionales y creencias ligadas al logro de metas como son: percepción de auto-eficacia, es decir sus creencias acerca de sus capacidades para aprender o ejecutar una tarea; sobre lo que es fácil o difícil; sobre la importancia, relevancia y/o utilidad del aprendizaje o tarea; el interés, agrado o desagrado que tiene sobre el contenido del aprendizaje o tarea.

- Fase 1: previsión, planificación y activación. En esta fase el estudiante determina metas e identifica su capacidad para lograrlas, analiza la dificultad de la tarea y su interés en realizarla.
- Fase 2: supervisión. Se da cuenta de cómo se manifiesta su motivación hacia la actividad que está realizando.
- Fase 3: control. Realiza acciones para mantener su motivación, por ejemplo: modifica su percepción de autoeficacia repitiéndose a sí mismo “puedo hacer esto” o bien se congratula por los logros.
- Fase 4: reacción y reflexión. Analiza cómo en el futuro puede aumentar o mantener su motivación hacia la tarea. Ante esta valoración suele aparecer el orgullo si los resultados son favorables o, en caso contrario, la ansiedad.

1.2.2.3 Conducta

Se refiere a manifestaciones de la conducta que pueden ser autorreguladas, como el tiempo dedicado a la tarea, el esfuerzo o la planificación de la autoobservación de las propias acciones.

Fase 1: previsión, planificación y activación. El estudiante elige y planifica comportamientos que le permitan manejar su tiempo y esfuerzo, así como llevar un control de su avance (como crear cronogramas, asignar horarios).

- Fase 2: supervisión. Se da cuenta de los resultados del uso del tiempo y esfuerzo y pondera la pertinencia de buscar ayuda.
- Fase 3: control. Incrementa o decrementa su esfuerzo y tiempo asignado a la tarea y persiste o desiste en la búsqueda de ayuda.
- Fase 4: reacción y reflexión. Evalúa si ha usado el tiempo o ha ejercido el esfuerzo suficiente para el logro de su meta en relación con la tarea, de manera que puede reconsiderar una nueva planificación de su comportamiento.

1.2.2.4 Contexto

Se refiere a las percepciones del estudiante sobre el contexto donde se realiza el aprendizaje y de las características de la tarea, éstas repercuten en el logro de las metas y en la ejecución.

Fase 1: previsión, planificación y activación. Considera sus percepciones hacia la tarea y el contexto, como: características físicas del aula (si son favorables o no para el aprendizaje), el clima académico (autoridades flexibles o exigentes o compañeros participativos y entusiastas) y el tipo de tarea y su nivel de dificultad.

- Fase 2: supervisión. El estudiante analiza si la tarea cambia ya sea por su naturaleza (dificultad creciente) o bien por exigencia del profesor o si hay modificaciones en el contexto de aprendizaje que le afecten.
- Fase 3: control. Modifica el contexto para hacerlo más apropiado al aprendizaje eliminando o reduciendo distracciones o bien la tarea, renegociando las exigencias con el profesor o trabajando en equipo para reducir esfuerzo.

- Fase 4: reacción y reflexión. Evalúa las demandas de la tarea y de los factores contextuales que influyeron en sus logros y decide los cambios que en el futuro serán necesarios.

Al comparar la propuesta conceptual de Pintrich con la descripción de Zimmerman, se observan coincidencias importantes en la descripción de las fases. Pintrich propone un esquema de cuatro fases, en las que el monitoreo y control de la ejecución tienen estatus propio; en tanto, Zimmerman las considera como una única fase (de ejecución).

Por otra parte, el esquema de Pintrich explica con más detalle la interacción entre las fases y las dimensiones. Esto resulta muy valioso a la hora de analizar los procesos de autorregulación del aprendizaje.

El modelo de Pintrich (2004) desglosa el proceso de autorregulación en cuatro fases, y, a su vez, distingue los procesos que tienen lugar en cuatro áreas: cognitiva, motivacional o emocional, conductual y contextual.

En la tabla 2 se exponen las fases y áreas del aprendizaje autorregulado siguiendo el modelo de Pintrich (2004), pudiéndose observar en él los distintos procesos que tienen lugar en cada fase respecto a cada área.

La primera fase, considerada de Preparación-Planificación-Activación, trae principalmente consigo el establecimiento de objetivos, la puesta en marcha de procesos de planificación conductual y la activación de las percepciones relativas tanto a la tarea, como a la persona y el contexto en que se ubica.

La segunda fase, se caracteriza por la Monitorización, e implica en primer lugar la conciencia metacognitiva, emocional y conductual sobre la ejecución de la acción de aprendizaje; esa conciencia contribuye a la posibilidad de monitorizar los afectos, los pasos, o los cambios que se van dando en las diferentes áreas.

La tercera fase consiste principalmente en el Control y Regulación sobre los aspectos que están siendo monitorizados. Este control adopta diferentes formas dependiendo del área, no obstante se destaca la posibilidad de adaptación o

cambio de las estrategias de tipo cognitivo y motivacional, así como cambio de la conducta y posibilidad de intervenir en el contexto.

La cuarta fase considerada de Reacción y Reflexión, hace referencia principalmente a la evaluación del proceso desde las distintas áreas, centrada dicha evaluación tanto en la reflexión y evaluación cognitiva sobre la tarea, como en los diferentes tipos de reacción emocional y conductual. Martínez Fernández (2002, en García 2012)

Zimmerman y Pintrich son autores representativos del enfoque de autorregulación del aprendizaje que tiene en su base el paradigma del procesamiento de la información. Si bien constituye el marco sobre el que se seguirá profundizando, no se trata del único enfoque en la temática.

1.3 Conceptualización de la autorregulación académica

Si entendemos que la construcción del aprendizaje responde a una actividad intencional y consciente orientada a conseguir una construcción significativa para el sujeto que aprende, hablamos, por tanto, de conducta estratégica y, en consonancia, de aprendizaje estratégico. Dicho aprendizaje para que sea tal, debe ser reflexivo y que tiene como fin la autonomía de la persona, la autodirección (Pozo y Monereo, 2000). Respecto a los principales conceptos que se hallan asociados a este tipo de aprendizaje y a su vez estrechamente relacionados entre sí, se distinguen tres constructos básicos: las estrategias de aprendizaje, la metacognición y la motivación.

1.4 Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se entienden a modo de mecanismos intrapsicológicos que derivan en conductas y actividades de pensamiento destinados a gestionar los propios recursos personales de cara a conseguir un objetivo de aprendizaje (Pozo, Monereo y Castelló, 2005). Dicho de otra manera, las estrategias de aprendizaje representan un plan de acción en relación a las

demandas contextuales y de cara a la consecución de unas metas de aprendizaje concretas (Monereo, 1997, 2000). Por lo tanto, son variables intervinientes entre la persona y la acción requerida por el contexto.

Las estrategias de aprendizaje, de carácter multidimensional (cognitivo, metacognitivo, motivacional, de gestión de recursos, de control y gestión del esfuerzo, etc.) se adquieren a través de la mediación de las personas conocedoras de esas estrategias en contextos interactivos (Monereo, 2003). Una vez adquiridas estas estrategias, dada su naturaleza flexible y su posibilidad de transferencia, la persona puede decidir cómo y dónde deben ser aplicadas (Monereo, 1997, 2000).

Monereo (2000, 34) define a las estrategias de aprendizaje como:

Un proceso de toma de decisiones, consiente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para complementar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción.

Precisamente para poder decidir cómo y dónde deben ser aplicadas las estrategias de aprendizaje, el alumno debe ir adquiriendo un control progresivo y consciente del uso de esas estrategias. La consciencia sobre el uso que hace, o puede hacer, de las estrategias, es un aspecto imprescindible puesto que si no hay consciencia, no podrá mejorar en su aplicación. Estamos hablando de la necesidad del desarrollo de la capacidad de metacognición.

1.5 Metacognición

Se ha entendido a la metacognición como el conjunto de procesos que cumplen la función de regular los procesos de adquisición de conocimientos. En esta línea, se plantea que la autorregulación del aprendizaje se asimila al componente procedimental de la metacognición (Mateos, 2001).

La metacognición es un término acuñado por Flavell (1987) que hace referencia a un proceso de alto nivel cognitivo que requiere de un alto grado de conciencia y supervisión activa (o monitorización cognitiva), cuyo objetivo es gestionar otros procesos cognitivos más simples (Pozo, Monereo y Castelló, 2005). Mediante la metacognición el individuo crea e interioriza nuevas estrategias de aprendizaje; así, ante las distintas situaciones el individuo podrá escoger la estrategia más apropiada para construir nuevos conocimientos y trabajar de manera apropiada los objetivos relacionados con esas situaciones.

Como se ha señalado, el concepto de aprendizaje autorregulado está impregnado fuertemente por una visión sistémica. La idea de sistema queda de manifiesto más claramente que en los conceptos de estrategias de aprendizaje y de metacognición. A su vez el concepto de autorregulación considera diferentes dimensiones y las interrelaciones entre las mismas; en tanto conceptos como metacognición y estrategias de aprendizaje, parecen enmarcados en la dimensión cognitiva.

Se asume que el aprendizaje autorregulado hace referencia al componente procedimental de la metacognición. En tanto, las estrategias de aprendizaje constituyen una forma valiosa para operacionalizar el concepto de autorregulación del aprendizaje.

Llegados a este punto hay que señalar que el concepto de metacognición se halla estrechamente vinculado al concepto de autorregulación académica o del aprendizaje. No obstante, no resulta tan clara la naturaleza de esta relación dada la complejidad e interrelación de los términos, así como sus difusas fronteras Zulma (2006 en García 2012). En este sentido, autores como Zimmerman, Bonner y Kovach (1996, en García 2012) o Monereo (2001a) entienden que la autorregulación trae consigo un sentido de mayor “agentividad” personal, basada en procesos complejos e interrelacionados (emocionales motivacionales y conductuales) que la metacognición. De acuerdo con dichos autores, la metacognición haría referencia a una actividad imprescindible de la conducta

autorreguladora, así como el uso de estrategias de aprendizaje forma también parte esencial del constructo de la metacognición, estando estas estrategias encaminadas a conocer sobre lo que conocemos y gestionar el conocimiento (Monereo, 2001a; Ugartetxea, 2002). La metacognición identifica los procesos de autoconocimiento del aprendiz como tal, así como el nivel de conciencia que éste tiene sobre los procesos mentales de aprendizaje que desarrolla para gestionar el conocimiento.

Por medio de la metacognición, la persona se reconoce a sí misma como agente de su propio pensamiento. En ese aspecto, ya no estamos hablando de conciencia de cara a resolver tareas concretas, si no de conciencia sobre las propias acciones de aprendizaje (Pozo, Monereo y Castelló, 2005).

La autorregulación académica se entiende como la acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje. Para que esta acción reguladora sea posible es necesario primero el conocimiento de eso que hacemos y conocemos, conocimiento al que accedemos por medio de la metacognición. Un alumno difícilmente será autorregulado académicamente si no posee conocimiento sobre sí mismo, sus emociones y sus estrategias de aprendizaje. Este “autoconocimiento” es el que le capacita para cuestionar, planificar y evaluar sus acciones de aprendizaje y su proceso de aprendizaje en sí mismo; en definitiva, le capacita para “gobernarse a sí mismo” (Monereo, 2001a). Resumiendo, la autorregulación se constituye como un proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de éste, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos (Valle et al., 2008).

1.6 Motivación y aprendizaje autorregulado

Frecuentemente en los ámbitos educativos la referencia a la motivación surge para explicar el origen del comportamiento de los estudiantes, como la clave que cada docente debe saber despertar.

Una definición que podría abarcar a buena parte de las posturas teóricas en la actualidad implica considerar la motivación como un proceso que orienta la conducta hacia sus metas u objetivos, provoca y sostiene la acción (Pintrich, y Schunk, 2006).

Para que los alumnos se interesen por el aprendizaje, deben notar que actúan autónomamente, estableciendo sus metas, supervisando su ejecución y evaluando sus logros, esto es autorregulando su aprendizaje (Mateos y Pérez Echeverría, 2006).

Al analizar los elementos del proceso motivacional se pueden distinguir: metas y motivos, expectativas y creencias, resultados y atribuciones, planes de acción y acciones en sí.

1.6.1 Las metas y motivos

El proceso motivacional orienta la acción. Esta es la función principal de las metas, que constituyen las representaciones mentales que dirigen la acción. A su vez, los motivos aportan la fuerza que se imprime a la acción.

En la estructura conceptual propuesta por Pintrich (2004), presentada anteriormente, la selección de las metas y la adopción de orientación a metas cumple una función importante en la regulación cognitiva y afectiva durante la fase 1 (previsión, planificación y activación).

1.6.2 El papel de las creencias y las expectativas

Se considera que para que una conducta se transforme en meta, dependerá en buena medida de las expectativas y creencias que tienen los sujetos.

Los estudiantes con una autoeficacia positiva, que creen que podrán encarar la tarea que se les propone, probablemente trabajarán duramente, persistirán en su esfuerzo y consecuentemente lograrán un rendimiento académico superior. Así mismo utilizarán de forma adaptativa estrategias de autorregulación (Linnenbrink y Pintrich, 2002).

1.6.3 Los resultados y las atribuciones

En las explicaciones causales de éxitos y fracasos pueden predominar factores del contexto o personales. A su vez las causas percibidas pueden organizarse en tres dimensiones: i) estabilidad, qué tan estable es la causa; ii) locus, la causa es de origen interno o externo; iii) controlabilidad, qué tanto control se posee sobre la causa. Los estilos atribucionales más adaptativos dan sentido al esfuerzo de los sujetos (Linnenbrink y Pintrich, 2002).

1.6.4 Los planes de acción y acción entre sí.

El concepto de autorregulación del aprendizaje se vincula directamente a este elemento del proceso motivacional. De hecho, quien puede controlar su propio aprendizaje y tiene sensación de ello, estará en mejores condiciones de persistir en su esfuerzo y seguramente las tareas le resultarán más gratas.

2. Características del alumno autorregulado

A grandes rasgos, una persona autorregulada según Zimmerman (1989:329 en García 2012) es ante todo “un participante activo en sus procesos personales de aprendizaje en lo cognitivo, motivacional y conductual”. Como participación activa se entiende que el alumno concibe el aprendizaje como una actividad en la que debe implicarse de manera proactiva, y no a modo de reacción (pasiva) hacia lo que el contexto educativo le plantea.

Respecto a características más concretas del alumno autorregulado, recogiendo las aportaciones de distintos autores Gargallo y Ferreras, (2000); González Fernández, (2001); Monereo, (2001b); Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, (2006b); Torrano y González- Torres, (2004); Torre, (2007 en García 2012) se presentan las siguientes:

- Los alumnos autorregulados son conscientes de la relación entre el proceso de autorregulación y el éxito académico. Así, a la hora de enfrentarse a diferentes tareas de aprendizaje tienen clara la relevancia de

su actividad e implicación personal para poder llevarlas a buen puerto, demostrando capacidad para definir sus propios objetivos; es decir, tienen conciencia de su papel como “agentes” de su propio proceso de aprendizaje, tanto a lo largo de éste como de cara a los productos finales.

- Conocen cuáles son sus capacidades y conocimientos, así como lo que debe hacer para conseguir aprender, las estrategias que a ellos les va bien. Además son capaces de ajustar su conducta a las tareas o actividades de aprendizaje que se les proponen, monitorizando esta conducta por medio de la retroalimentación continua de su pensamiento (mediatizado por el lenguaje).
- Son conscientes de sus emociones, mostrándose capaces de controlar las emociones negativas de manera que les perjudiquen lo menos posible cuando realizan las tareas. De este modo, pueden automotivarse para trabajar duro y sentirse competentes.
- Llevan a cabo su aprendizaje a través de la puesta en práctica de una serie de estrategias de aprendizaje de todo tipo (cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo) a las que conceden gran importancia. No sólo eso, sino que tienen conciencia de las relaciones entre sus estrategias autorreguladoras y los objetivos de aprendizaje.
- Supervisan la eficacia de sus hábitos y estrategias de aprendizaje, cambiando si estiman lo necesario una estrategia por otra que consideren más eficaz, o reestructurando el ambiente físico o social para la consecución de los fines perseguidos, demostrando así iniciativa personal y perseverancia en la tarea.
- Saben crear ambientes favorables de estudio y aprendizaje, comenzando por el lugar adecuado para estudiar, pasando por estrategias orientadas a evitar distracciones de carácter interno y externo y llegando a buscar y pedir la ayuda académica necesaria tanto a profesores como a compañeros cuando observan dificultades.

- Se muestran capaces de generalizar y transferir las estrategias autorreguladoras a situaciones diversas, tanto académicas como de la vida cotidiana, así como de la creación y adopción de estrategias futuras de funcionamiento.

2.1 Enseñanza y aprendizaje de la autorregulación académica

Se parte de la base de que un alumno es capaz de autorregularse debido a que ha hecho suyas las orientaciones y criterios que otras personas consiguieron enseñarle o transferirle. Monereo, (2001b:3), menciona que parecen confirmados los orígenes sociales del desarrollo de la capacidad de autorregulación a través de los modelos sociales importantes para la persona, fundamentalmente los padres, profesores y compañeros. Así, la persona va desarrollando la capacidad de autorregulación en base a cuatro niveles básicos: la observación de modelos, la imitación de modelos, la práctica guiada de la conducta y el feedback recibido, y la práctica autónoma de la conducta y puesta en marcha de estrategias de autorregulación con ella relacionadas (auto-observación, apoyo y retiro progresivo de éste, autorreflexión o discusión metacognitiva) Schunk y Zimmerman, (1997); Torrano y González-Torres, (2004); Zimmerman, (2000 en García 2012).

Tesouro (2005, en García 2012) destaca cuatro iniciativas concretas por parte del profesor de cara a que el alumno aprenda a afrontar la materia acercándose lo más posible al tipo de pensamiento estratégico que le sirve al profesor, es decir, al experto. Estas iniciativas serían:

- Pensar en voz alta a la hora de resolver un problema, compartiendo así con los alumnos el proceso cognitivo que el profesor ha seguido.
- Estimular que los alumnos se hagan preguntas sobre los distintos aspectos implicados y mecanismos utilizados antes, durante y después de llevar a cabo una tarea.
- Analizar y comparar en clase los distintos materiales de elaboración personal de los alumnos, de manera que, indirectamente, se pueda estimar las similitudes y

diferencias a la hora de manejar y procesar la información: apuntes, esquemas, trabajos, exámenes, mapas conceptuales, diarios de aprendizaje, etc.

En sintonía con las recientes iniciativas señaladas, Torre (2008 en García 2012) por su parte ofrece tres recomendaciones para favorecer la autorregulación académica desde los procesos habituales de enseñanza-aprendizaje en las aulas: a) Crear ocasiones para que los estudiantes reflexionen; b) Modelar la autorregulación mediante la propia práctica (del profesor) y la de los otros compañeros de clases; y c) Proporcionar información precisa y cualificada sobre las actuaciones de los alumnos. El uso de instrumentos apropiados como los portafolios o las rúbricas de evaluación se constituyen un apoyo importante en toda esta labor Blanco, (2008); Coll, Rochera y Onrubia, (2009 en García 2012).

2.2 Evaluación y medida de la autorregulación académica

La autorregulación académica es una variable habitualmente evaluada a través de cuestionarios de autoinforme, bajo la consideración de que se miden atributos o cualidades del alumno.

Entre los cuestionarios de autoinforme se destacan los siguientes:

□ Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) de Weinstein, Schulte y Palmer (1987 en García 2012). Este cuestionario consta de 80 ítems agrupados en tres factores principales:

- Actividades relacionadas con el manejo del esfuerzo, la motivación y la afectividad, o estrategias de apoyo.
- Actividades relacionadas con la orientación a meta.
- Actividades cognitivas.

□ Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991 en García 2012). el MSLQ consta de un total de 81 ítems que evalúan dos áreas principales: el área de la motivación y el área de las estrategias de aprendizaje. Esta segunda área se divide en dos sub-escalas que suman un total de 50 ítems; son las siguientes con sus correspondientes factores:

- Estrategias Cognitivas y Metacognitivas: Entrenamiento, Elaboración, Organización, Pensamiento Crítico y Autorregulación.
 - Estrategias de Organización de los Recursos: Tiempo y entorno de estudio, Regulación del esfuerzo, Aprendizaje acompañado y Búsqueda de ayuda.
- ACRA Abreviada para estudiantes universitarios De la Fuente y Justicia, (2003a en García 2012). Este cuestionario es una adaptación de la Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (1994 en García 2012). En dicha adaptación de una escala de 119 ítems se pasa a otra de 44 ítems, y se simplifican las dimensiones, resultando dos principales: la referida a las estrategias cognitivas y metacognitivas por un lado, y la referida a estrategias de apoyo centradas principalmente en variables motivacionales y afectivas por otro. Además se incluye una tercera dimensión referida a los hábitos de estudio.
- Cuestionario de aprendizaje autorregulado, de Torre (2007 en García 2012). Este cuestionario consta de 20 ítems representados por cuatro factores entre los que se distribuyen diferentes aspectos relacionados con la autorregulación académica. Los factores son los siguientes:
- Conciencia metacognitiva activa
 - Control y verificación por parte del alumno
 - Esfuerzo diario en la realización de las tareas
 - Procesamiento activo durante las clases. Hay que destacar que este es un cuestionario corto y de fácil aplicación; añadido a esto, aunque se creó para su aplicación en el ámbito universitario, también resulta aplicable en Bachillerato.
- Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU) de Gargallo, Suárez y Pérez (2009 en García 2012). Se trata de un cuestionario de autoinforme muy centrado en estrategias de aprendizaje y compuesto por 88 ítems, organizados en dos escalas principales:
- Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo).

□ Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información.

Conviene señalar que si bien todos los cuestionarios presentados tienen como objetivo la evaluación y medida de la autorregulación académica, en un análisis más pormenorizado se podrían observar los diferentes matices y teorías implícitas en su elaboración, lo cual que puede marcar la diferencia en su elección por lo que miden y por cómo lo miden Gargallo, (2006); Gargallo, Suarez y Pérez, (2009 en García 2012).

El concepto de autorregulación del aprendizaje se refiere a los procesos que el sujeto pone en juego a la hora de planificar, ejecutar, monitorear y evaluar su aprendizaje con la finalidad de concretar sus metas.

Los enfoques sociocognitivos han subrayado el carácter sistémico de la autorregulación, la articulación de distintas dimensiones, la importancia de las metas personales para dar sentido a la acción autorregulada y, en definitiva, las posibilidades del sujeto de controlar su propio aprendizaje.

Se han revisado los esquemas teóricos que Zimmerman (2000) y Pintrich (2004) proponen, modelos que articulan las fases y las dimensiones de la autorregulación. Las fases (planificación, monitoreo o supervisión, control, reflexión) que se tomarán como base para este trabajo, deben entenderse como un ciclo que se ajusta en función de las metas y los datos del contexto, y a su vez inciden en las dimensiones cognitiva, afectiva, conativa y de contexto. Estos modelos brindan la posibilidad de comprender y fundamentar las intervenciones educativas orientadas a la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje.

Con el propósito de delimitar el concepto de autorregulación del aprendizaje, se ha señalado su estrecha vinculación con las ideas de metacognición y estrategias de aprendizaje.

El énfasis en los procesos de control del propio aprendizaje presente en el concepto de autorregulación, puede asimilarse al componente procedimental de la metacognición. En tanto, el comportamiento autorregulado se hace visible en la utilización de estrategias de aprendizaje, mediante las cuales el sujeto adapta

selectivamente sus medios a los fines que persigue. Con el fin de entender centralmente el desarrollo y la enseñanza de los procesos de autorregulación.

El concepto de autorregulación de aprendizaje se vincula estrechamente a la necesidad de favorecer la autonomía en los procesos de aprendizaje, tan requerida en los tiempos que corren.

Así mismo, se destaca la necesidad de poner a prueba en el contexto de aula los modelos teóricos que han ido surgiendo. Lo cual constituye un desafío para investigadores y educadores, a la vez que oportunidad de contribuir al mejoramiento de la enseñanza y al enriquecimiento de los modelos teóricos en psicología.

Este trabajo se desarrolla en el marco de los estudios psicológicos sobre motivación en contextos educativos. A la hora de analizar cómo los sujetos se enfrentan y se motivan en distintas situaciones de aprendizaje, la investigación en autorregulación del aprendizaje ha sido uno de los temas que más interés ha despertado en la psicología educacional en los últimos años (Paris y Paris, 2001).

En el Centro de Educación Media Superior a Distancia al que se referirá a partir de ahora como CEMSaD por sus siglas, de la colonia de Bomintzhá, perteneciente al Municipio de Tula de Allende, Hidalgo, uno de los problemas que se encuentra es el nivel de deserción que tiene, sin pretender dar cuenta de la complejidad de estos datos, uno de los factores que se pueden señalar son las dificultades que encuentran los estudiantes para seguir avanzando en sus aprendizajes y la consecuente desmotivación y desinterés por sus estudios, así como el pasar sin ser conscientes de lo que están aprendiendo.

La autorregulación del aprendizaje se vincula estrechamente con la motivación por el aprendizaje, con la autoeficacia frente a la tarea, con el rendimiento y la autonomía para el aprendizaje. Se observa que muchos estudiantes quieren mejorar, se encuentran motivados pero no saben cómo hacer para superar su rendimiento, y al no poder mejorar significativamente, se desmotivan en relación al aprendizaje (Alonso Tapia, 2005a). Los procesos de autorregulación del

aprendizaje y la motivación se vuelven conceptos interdependientes que no pueden entenderse en forma separada (Zimmerman, 1990).

Al utilizar el término autorregulación están implicados los procesos de control del propio aprendizaje, cierta posibilidad de seleccionar conscientemente estrategias o comportamientos para el logro de una meta. La autorregulación comprende: la autoobservación o automonitoreo, la autoevaluación y la autoreacción (Pintrich y Shunk, 2006).

La autorregulación del aprendizaje se desarrolla en altos niveles por parte de los expertos, mientras que quienes tienen dificultades para avanzar en lo académico, seguramente muestren bajos niveles de autorregulación. Niveles altos de autorregulación como los que se requieren para tareas complejas no necesariamente se adquieren espontáneamente. Se requiere intervención explícita para desarrollar esos niveles.

La investigación en autorregulación a partir de los 90, se ha orientado a buscar formas eficaces de enseñanza de la autorregulación que puedan implementarse en el contexto educativo (Paris y Paris, 2001).

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar e implementar un taller sobre autorregulación y rendimiento académico que ayude al alumno a conocer las estrategias de aprendizaje que le permitan adquirir habilidades para lograr un impacto positivo en el aprendizaje de sus asignaturas.

Objetivos específicos.

- Al término del taller el estudiante aplicará las estrategias para planificar y controlar sus procesos de aprendizaje con objeto de potenciarlo.
- Los participantes del taller tendrán las habilidades y conocimientos para ser alumnos autorregulados con el fin de mejorar sus procesos de retención.
- Elevar la motivación y conducta favorable hacia actividades escolares.

HIPÓTESIS

A través del Taller de Autorregulación y Rendimiento Académico se espera obtener diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y posttest en las **variables** estimadas para evaluar la eficacia del taller: **componentes motivacionales, las estrategias de autorregulación y el desempeño académico.**

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de investigación

Se trata de un diseño cuasi-experimental pretest-posttest con un grupo. Recurrimos a un grupo no equivalente, ya que como indica Latorre (1996) hay que optar por esta vía metodológica cuando el investigador pretende analizar relaciones de “causalidad” y puede manipular la variable independiente, pero se ve obligado a partir de grupos ya formados de una manera natural, como son las clases de un colegio.

Es un diseño pretest-posttest que permite apreciar la equivalencia inicial entre el grupo y conocer los niveles de las variables dependientes antes de aplicar la variable independiente.

En este caso solo se trabajó con un grupo, al que se le aplicó el pre-test, el taller y el pos- test.

Taller de autorregulación y rendimiento académico

Cuadro 1. Estructura de cada sesión del Taller

ACTIVIDADES	NO. DE SESIÓN
Aplicación del pre-test y presentación del taller.	1
Presentación de las fases de la autorregulación y motivación (autorreporte).	2,3

Estrategias de aprendizaje, (resumen, cuadro sinóptico, ilustraciones, analogías, cuadro comparativo y preguntas intercaladas. analogías, señalizaciones, mapas conceptuales, ensayo)	4, 5, 6,7,8
Gestión del tiempo, distractores internos y externos.	9
Aplicación del post – test, cierre del taller.	10

PARTICIPANTES

El taller de Autorregulación y Rendimiento Académico fue impartido a un total de 16 alumnos, 8 hombres y 8 mujeres, de edades entre 17 y 20 años, turno matutino, los cuales cursan el sexto semestre, grupo 6102 de la especialidad de informática, pertenecientes al CEMSaD, Bomintzhá, del Municipio de Tula de Allende, Hidalgo.

Los participantes deben pertenecer al grupo, estar de acuerdo en tomar el taller de inicio a fin, estar interesados en aprender las estrategias de autorregulación.

No deben estar tomando otro taller similar.

INTRUMENTOS

- DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN

Se utilizó el *Cuestionario de Estrategias de Motivación para el aprendizaje* (MSLQ por sus siglas en inglés) para valorar el vínculo entre autorregulación y desempeño académico Pintrich y De Groot (1990 en Parres y Flores 2011), (Anexo 1) diseñaron un cuestionario de auto-reporte que considera componentes de la autorregulación como son: la motivación, el uso de estrategias cognitivas y el manejo del esfuerzo; lo aplicaron a 173 estudiantes de séptimo grado en cursos de ciencias e inglés.

Mediante el MSLQ se identificó una relación estrecha entre los componentes motivacionales, las estrategias de autorregulación y el desempeño académico.

La versión actualizada del MSLQ, García y Mc Keachie, (2005 en 1990 en Parres y Flores 2011) incluye una escala de motivación (Alfa de 0.77 con 6 subescalas) y otra de estrategias de aprendizaje (Alfa de 0.71 con 9 subescalas) que pueden ser aplicadas de manera individual o en clase y toman un tiempo aproximado de 20 a 30 minutos.

El instrumento ha sido previamente validado y confiabilizado en una muestra de 156 estudiantes (131 mujeres, 25 hombres) en la Universidad de Occidente, unidad Culiacán, Sinaloa. El análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach) mostró: para el instrumento completo un índice = 0.90; para la escala de motivación un índice = 0.80 y para la escala de estrategias de aprendizaje un índice = 0.89. Estos indicadores suponen niveles satisfactorios de confiabilidad y son compatibles con aplicaciones realizadas en otros países. (Parres y Fores, 2011)

Se aplicó la versión completa de 81 reactivos divididos en una escala de motivación (6 subescalas, 31 reactivos) y otra de estrategias de aprendizaje (9 subescalas, 50 reactivos), todos en formato Liker de 5 intervalos (nunca (1), pocas veces (2), casi siempre (3), la mayoría de las veces (4), siempre (5)).

PROCEDIMIENTO

Pintrich (2004b en Parres y Flores 2011) propone un proceso cíclico que pasa por cuatro diferentes fases: 1) previsión, planificación y activación; 2) supervisión; 3) control; y 4) reacción y reflexión, para dar una explicación integral del papel que tienen las variables: cognición, motivación, conducta y contexto.

Se desarrolló un taller sobre autorregulación y rendimiento académico utilizando el proceso cíclico de Pintrich (2004), el cuál se impartió a los alumnos tres veces por semana con una duración de 50 minutos cada sesión, con un total de diez sesiones. Se abordaron las áreas de motivación y estrategias de

aprendizaje para crear un alumno autorregulado y de esa forma ayudar a potenciar el rendimiento académico.

Al inicio del taller se explicaron las fases del aprendizaje autorregulado, las cuales sirvieron para que el alumno realizara un autorreporte con las conductas y actividades que desarrolló durante la aplicación del taller, utilizando las estrategias de aprendizaje para la realización de tareas académicas.

El taller se evaluará con las rubricas de evaluación al término de cada tema por el aplicador del taller.

4. RESULTADOS

El objetivo general de esta investigación ha sido implementar un taller sobre autorregulación y rendimiento académico que ayude al alumno a conocer las estrategias de aprendizaje que le permitan adquirir habilidades que se vea reflejado en su contexto.

Se muestran los cuadros de la media para identificar la diferencia entre el pretest y el posttest de las escalas y subescalas del cuestionario MSLQ, en relación a la aplicación del taller sobre autorregulación y rendimiento académico.

Cuadro 1. Escala de motivación. Comparación entre aplicación previa y posterior del taller.

Subescalas y reactivos	Previa	Posterior
Subescala 1. Orientación intrínseca a la meta	Media	
01 En un curso como éste, preferiría temas que sean un desafío, para que pueda aprender cosas nuevas.	3.06	3.69
16 En un curso como éste, prefiero material que motive mi curiosidad, aunque sea difícil de aprender.	3.88	3.94
22 Lo más satisfactorio para mí de este curso fue tratar de entender el contenido lo mejor posible y minuciosamente.	4.25	4.25
24 Cuando tuve oportunidad en esta clase, escogí temas que pudiera aprender, aún si ellos no garantizaban una buena calificación.	2.75	3.75
Subescala 2. Orientación extrínseca a la meta		

07 Obtener una buena calificación en esta clase fue la cosa más satisfactoria para mí en ese momento	3.81	4.13
11 Lo más importante para mí, ahora, es mejorar el promedio total, es por eso que mi preocupación es obtener una buena calificación	4.63	4.50
13 Si puedo, quiero obtener la mejor calificación de las clases, que mis demás compañeros	4.56	4.13
30 Yo quise hacerlo bien en esta clase, porque es importante demostrar mi habilidad a mi familia, amistades y otros	3.69	4.00
Subescala 3. Valor de la tarea		
04 Pienso que podré usar lo aprendido en este curso, en otros cursos	3.88	4.19
10 Fue importante para mí en este curso aprender el material de las clases	4.13	4.13
17 Estuve muy interesado en el contenido del área de este curso	3.31	3.88
23 Pienso que el contenido en las clases de este curso me ayudó para que yo aprenda	4.13	4.25
26 A mí me gustó el tema del contenido de este curso	3.69	3.88
27 Entender el contenido del tema de este curso es muy importante para mí	4.0	3.94
Subescala 4. Control sobre las creencias del aprendizaje		
02 Si estudio de manera apropiada, entonces podré aprender los temas de cualquier curso	3.75	4.06
09 Es mi culpa si no aprendí el contenido de este curso	3.31	3.06
18 Si trato lo suficiente, entonces entenderé el contenido de cualquier curso	3.63	3.75
25 Si no entendí el contenido del curso es porque no traté lo suficiente	3.25	3.31
Subescala 5. Autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución		
05 Creo que recibí una excelente calificación en este curso	2.67	3.63
06 Estoy seguro que pude entender lo más difícil del contenido presentado en las lecturas de este curso	3.19	3.56
12 Estoy seguro que pude aprender los conceptos básicos enseñados en este curso	4.00	4.13
15 Estoy seguro que pude entender el material más complejo presentado por el maestro en esta clase	3.63	4.00
20 Estoy seguro que pude hacer un excelente trabajo en los temas y exámenes de esta clase	3.67	4.19
21 Yo espero hacerlo bien en cualquier curso	3.88	4.06
29 Yo estoy seguro que puedo perfeccionar las habilidades enseñadas en esta clase	3.69	4.19
31 Considerando lo difícil que fue este curso, el maestro y mis habilidades, pienso que lo haré bien en otras clases	3.38	4.00
Subescala 6. Prueba de ansiedad		
03 Cuando hago un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo en comparación con otros compañeros	2.25	2.56
08 Cuando hago un examen pienso en aquellas preguntas que en otra parte del examen no pude responder	3.40	3.25
14 Cuando hago exámenes, pienso en las consecuencias de fallar	3.13	3.13

19 Me molesta, me siento a disgusto cuando hago un examen	2.44	2.56
28 Siento que mi corazón palpita muy rápido cuando hago un examen	2.75	2.19

Cuadro 2. Escala de estrategias de aprendizaje. . Comparación entre aplicación previa y posterior del taller.

Subescalas y reactivos	Previa	Posterior
Subescala 1. Ensayo		
39 Cuando estudiaba para esta clase, practicaba diciéndome a mí mismo el material una y otra vez	2.56	3.25
46 Cuando estudiaba para este curso, leía mis apuntes y las lecturas del curso, una y otra vez	2.75	3.88
59 Memorizaba palabras clave para acordarme de los conceptos importantes de esta clase	2.94	3.69
72 Yo hacía listas de aquellos puntos importantes del curso y las memorizaba	1.88	3.63
Subescala 2. Elaboración		
53 Cuando estudiaba para esta clase, reunía información de diferentes recursos, como conferencias, lecturas o discusiones	1.88	3.00
62 Cuando me es posible trato de relacionar ideas de aquellos temas con temas de otros cursos	2.38	4.00
64 Cuando leía para esta clase, trataba de relacionar el material con lo que yo ya conocía	2.31	3.94
67 Cuando estudiaba para este curso, escribía breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis apuntes	2.69	4.06
69 Trataba de entender el material de esta clase relacionando lecturas y conceptos de conferencias	2.50	3.44
81 Trato de aplicar ideas de las lecturas de este curso en otras actividades como conferencias y discusiones	2.25	3.56
Subescala 3. Organización		
32 Cuando yo estudiaba las lecturas de este curso subrayaba el material que me ayudara a ordenar mis pensamientos	1.88	3.94
42 Cuando estudiaba para este curso, revisaba las lecturas y mis apuntes y trataba de entender las ideas más importantes	3.19	4.00
49 Hacía simples archivos, diagramas o tablas para que me ayudaran a organizar el material del curso	1.56	3.69
63 Cuando estudiaba para este curso, repasaba mis apuntes y subrayaba los conceptos importantes	1.94	3.88
Subescala 4. Pensamiento crítico		
38 A menudo me preguntaba cosas a mí mismo que escuchaba o leía en este curso para decidir si las encontraba convincentes	2.56	3.63
47 Cuando una teoría, interpretación o conclusión se presentaba en clase o en la lectura, trataba de decidir si existía buena evidencia que la soportara	2.06	3.31
51 Trataba el material del curso como un punto de partida y desarrollaba mis propias ideas al respecto	2.19	3.25

66 Trato de jugar con mis propias ideas y relacionarlas con lo que aprendí en este curso	2.50	3.69
71 Cuando leía o escuchaba afirmaciones o conclusiones en esta clase, pensaba en posibles alternativas	3.06	3.44
Subescala 5. Autorregulación metacognitiva		
33 Durante el tiempo de esta clase perdí cosas importantes, porque estaba pensando en otras cosas	2.56	2.81
36 Cuando leía para este curso, hacía preguntas para ayudar a enfocar mi lectura	1.75	3.88
41 Cuando me confundía acerca de algo que leía en esta clase, me regresaba y trataba de entenderlo	3.00	3.63
44 Si las lecturas de este curso eran difíciles de entender, cambiaba la forma de leer el material	2.44	3.31
54 Antes de estudiar un nuevo material de este curso, a menudo lo hojeaba primero para saber cómo estaba organizado	2.38	3.75
55 Yo mismo me hacía preguntas para asegurarme que entendía el material que había estado estudiando para esta clase	2.38	3.75
56 Trataba de cambiar la manera en la que estudiaba para así poder adaptarme a los requerimientos del curso y a la forma de enseñar del maestro	2.44	3.38
57 A menudo encontraba que había estado leyendo para esta clase, pero no sabía de qué trataba	2.13	2.25
61 Trataba de pensar en el tema, en vez de solamente leer cuando estudiaba para este curso	2.56	3.66
76 Cuando estudiaba para este curso trataba de determinar cuáles eran los conceptos que no entendía bien	2.69	3.75
78 Cuando estudiaba para esta clase, me fijaba metas para poder dirigir mis actividades en cada periodo de estudio	2.56	4.19
79 Si me confundía cuando tomaba apuntes en la clase, me aseguraba de revisarlas después	2.69	3.63
Subescala 6. Manejo del tiempo y del medio ambiente para estudiar		
35 Yo usualmente estudio en un lugar donde me pueda concentrar en el trabajo del curso	2.31	3.56
43 Yo hacía un buen uso de mi tiempo de estudio para este curso	2.56	3.94
52 Yo encuentro difícil seguir un horario de estudio	2.19	1.75
65 Tengo un lugar apartado regularmente para estudiar	2.25	3.50
70 Me aseguraba de estar al día con las lecturas y tareas semanales de este curso	3.44	3.94
73 Yo asistía a esta clase regularmente	1.88	3.94
77 A menudo encontraba que no gastaba mucho tiempo en este curso, como en otras actividades	2.80	3.13
80 Raramente encuentro tiempo para repasar mis apuntes o lecturas antes de un examen	2.56	2.44
Subescala 7. Regulación del esfuerzo		
37 A menudo sentía flojera y aburrimiento cuando estudiaba para esta clase, la que dejaba antes de terminar lo que había planeado hacer	2.06	2.00
48 Trabajaba duro para hacerlo bien en esta clase, aún si no me gustaba lo que estábamos haciendo	3.44	3.75
60 Cuando el trabajo del curso era difícil, lo dejaba o solo estudiaba las partes fáciles	2.50	1.94

74 Aunque el material del curso era aburrido y sin interés, trataba de continuar hasta terminar	3.75	3.88
Subescala 8. Aprendizaje con los pares		
34 Cuando estudiaba para este curso, a menudo traté de explicarle a un compañero o amigo	1.94	2.69
45 Trataba de trabajar con otros compañeros de esta clase para completar los temas del curso	3.50	3.75
50 Cuando estudiaba para este curso, a menudo hacía un tiempo para discutir el material, con un grupo de compañeros de la clase	1.63	3.31
Subescala 9. Búsqueda de ayuda		
Aún si tenía problemas en aprender el material de esta clase, trataba de hacer el trabajo solo, sin ayuda de nadie	2.88	3.13
58 Yo le pido al maestro que aclare los conceptos que no he entendido bien	2.88	3.69
68 Cuando no entendía el material del curso, le pedía ayuda a otro compañero	3.13	3.56
75 Yo trataba en esta clase de identificar compañeros a quienes les pudiera pedir ayuda si era necesario	3.94	3.94

La comparación de los puntajes del MSLQ antes y después de haber aplicado el Taller de Autorregulación y Rendimiento Académico, indicó que existían diferencias significativas en los puntajes del instrumento completo en la escala de motivación (cuadro 1), y en la de estrategias de aprendizaje (cuadro 2).

Un análisis por subescalas mostró diferencias estadísticamente significativas en algunas de ellas manteniéndose índices de confiabilidad aceptables. El cuadro 1 (escala de motivación) y el 2 (escala de estrategias de aprendizaje) muestran los reactivos numerados que conforman las subescalas, las medias obtenidas en ambas aplicaciones (previa y posterior) resaltándose aquellos que marcan diferencias significativas.

Los resultados nos muestra diferencias significativas entre la aplicación previa y posterior del test, al término de la aplicación del Taller los estudiantes mostraron un nivel elevado en la variable motivación, podemos ejemplificar que los alumnos prefieren temas que sean un desafío para que puedan aprender más, e identificar el tipo de motivación que tienen hacia la elaboración de sus actividades académicas al tener un aumento en querer hacer bien las actividades para demostrar su habilidad a su familia, amistades y otros. En autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución, los alumnos presentaron cambios en sus creencias

acerca de su capacidad para aprender o ejecutar las tareas que se les presentaron a lo largo del taller ya que identificaron que es importante el estudiar de forma adecuada para tener logros académicos, así como disminuir la ansiedad que les generaba el realizar un examen o enfrentarse a tareas con cierto nivel de exigencia o al ser evaluadas las actividades que realizaron a lo largo de la aplicación, mostraron un control de sus emociones, cognición y conducta al entregar adecuadamente las mismas en tiempo y con las especificaciones que se solicitaron, así como seguir las metas académicas que se propusieron en su autorregistro de seguimiento académico durante el tiempo que duró el taller.

En referencia a las estrategias de aprendizaje, los estudiantes mostraron en sus resultados del pos- test qué estrategias emplear, cómo ponerlas en práctica, cuándo y por qué utilizarlas; en la subescala de búsqueda de ayuda los estudiantes consideraron que con el taller se favoreció el trabajo en equipo a la hora de realizar las actividades.

Lograron adquirir técnicas de ensayo, reunir información de diferentes fuentes para tareas escolares, realizar organizadores gráficos que les permitirán el mejor manejo de la información, analizar las tareas para entregarlas con las especificaciones solicitadas, así como modificar su forma de estudio para entender las lecturas proporcionadas durante el taller.

Con respecto al impacto del Taller de Autorregulación y rendimiento académico, los resultados muestra una diferencia en la media significativa elevada, donde se puede confirmar que los alumnos muestran los conocimientos básicos para comenzar a ser autorregulados en su desarrollo académico, lo que les permitirá en un futuro elevar su desempeño académico, así como desarrollar habilidades en la utilización de estrategias de aprendizaje

El compromiso, persistencia e interés fueron en aumento ante las tareas del Taller, aprendieron a utilizar las estrategias de aprendizaje, a reconocer su forma de aprendizaje e intentar ser consciente del mismo, así como a conocer sus motivos y metas y la forma de llegar a ellos.

5. CONCLUSIONES

Los resultados del Taller de Autorregulación y Rendimiento académico indican que la programación sustentada en el modelo de Pintrich (2004) propició un ciclo de autorregulación. En la *fase de previsión, planificación y activación*, el alumno aprendió a determinar, primeramente los motivos y posteriormente sus metas para la sesión, percatándose del grado de dificultad que tenía para realizar la tarea, analizando si poseían conocimientos previos y si le era de interés realizarla. En la *fase de supervisión* se dio cuenta de cómo se manifestó su motivación hacia la actividad y detectó la pertinencia de buscar ayuda, dándose cuenta que su motivación inició siendo extrínseca, debido a que se interesaban más por el peso de las evaluaciones, que por el aprendizaje que adquirirían, y de acuerdo a lo que muestran los resultados de la prueba posterior se convirtió en intrínseca, debido a que hay una diferencia considerable en la pregunta donde ellos preferían escoger los temas de su interés y aprender más sobre la realización de las estrategias de aprendizaje. En la *fase de control* mediado por su percepción de autoeficacia pudo realizar acciones para mantener dicha motivación, incrementando su esfuerzo y el tiempo asignado a la tarea, buscando ayuda de sus pares y apoyándose en los señalamientos del instructor. En la *fase de reacción y reflexión* fue importante el desarrollo de juicios y autoevaluaciones del alumno sobre su desempeño en el cierre del taller, así pudo realizar ajustes y planificaciones en sus estrategias y comportamientos.

El hecho de que se encontraran diferencias significativas únicamente en algunas escalas del MSLQ es coincidente con García y Mc Keachie (2005); estos autores sostienen que las respuestas a los reactivos se vinculan directamente con las experiencias de aprendizaje y que, dependiendo del contenido del curso, los estudiantes pueden mostrar diferentes niveles de motivación o uso de estrategias. En lo que respecta a la cognición, las diferencias en las escalas de *autorregulación metacognitiva* y *búsqueda de ayuda* se puede suponer que el

Taller ayudó a los estudiantes a darse cuenta de cómo aprenden y qué es lo que ya conocen o bien, a estar conscientes de cómo y en qué momento utilizar de una forma eficaz y eficiente lo que ya habían aprendido. Fue posible evidenciar el potencial que se le atribuye a las estrategias de aprendizaje cognitivas.

Por lo tanto, se puede concluir que poniendo en práctica las fases de autorregulación de Pintrich (2004), durante un curso, es posible crear a un alumno autorregulado que permitirá elevar el rendimiento académico obteniendo una visión diferente de la enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alonso-Tapia, J. 2005a. *Motivar en la escuela. Motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- García, M. (19 de abril de 2012). La Autorregulación Académica como Variable Explicativa de los Procesos De Aprendizaje Universitario. *Revista de Curriculum y Formación Profesorado*, 16, (1), 1- 19.
- García, T. y McKeachie, W. (2005). La realización de las estrategias de motivación para el aprendizaje cuestionario, *Psicopedagogía*, 40 (2), 117-128.
- Hernández, P., Fonseca, P., Rosario, y Sáez de Tejada. (2008). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado, Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos e Investigación y Diagnóstico en Educación. Murcia, España.
- Huertas, J. A. 1997. *Motivación. Querer aprender*, Buenos Aires: Aique. 2008. Las teorías de la motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social. En F. Palmero y F. Martínez (coords.) *Motivación y Emoción*. MCGraw Hill: Madrid.
- Latorre, A.; Del Rincon, D. y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Mompeo.
- Linnenbrink, E. & P. Pintrich. 2002. Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 3, 313-327.
- Mateos, M. 2001. *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique
- Mateos, M. & Ma. Pérez Echeverría. 2006. *El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje*. En Pozo, J. I.; N. Scheuer; Ma. Pérez Echeverría; M. Mateos & M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C (coord). 2000. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Monereo, C. (Coord.) (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

- Monereo, C. (2001a). *Enseñar a aprender, una vieja aspiración con nuevas coordenadas*. *Escola Catalana*, 376, 6-9.
- Monereo, C. (2001b). *La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía*. *Aula de Innovación*, 100, 6- 10.
- Monereo, C. (2003) *Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje. Contra el 'culturismo del esfuerzo'*. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 44-47.
- Parres, R., Flores, R. (2011). Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios, *RMIE* 16, (49), 597 – 624. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v16n49/v16n49a12.pdf>
- Paris, S. & A. Paris. 2001. Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2) ,89-101.
- Pintrich, P. 2004. A conceptual framework for assesing motivation and selfregulated learning in collage students. *Educational Psychology Review*, 16, (4), 385-407.
- Pintrich, P. & D. Schunk. 2006. *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. 2da ed. Madrid: Pearson Educación.
- Pozo, J.I., Monereo, C. y Castelló, M. (2005). *El uso estratégico del conocimiento*. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escola..* Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- Porta, M. (2003). La Importancia de las Estrategias de Autorregulación en el Currículo. Estudio de un Alumno con N.E.E en la E.S.O. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 8, (7), 1-9.
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidactica*, 13, 49-73.
- Valle, A., Núñez J.C., Cabanach, R., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R. y Muñoz-Cadavid, M.A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20 (4), 724-731.
- Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

Zimmerman, B. 2000. *Attaining self-regulation. A social cognitive perspective*. En Boekaerts, M., P. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.

Zimmerman, B. 2008. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.

ANEXOS

ANEXO 1.

CUESTIONARIO MSQI, Pintrich y De Groot (1990 en Parres y Flores 2011)

NO.	PREGUNTA	SUBESCALA	ESCALA
01	En un curso como este preferiría temas que sean un desafío para aprender cosas nuevas	Orientación intrínseca a la meta	Motivación
02	Si estudio de manera apropiada, entonces podré aprender los temas de cualquier curso	Control sobre las creencias de aprendizaje	Motivación
03	Cuando hago un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo en comparación con otros compañeros	Prueba de ansiedad	Motivación
04	Pienso que podré usar lo aprendido en este curso, en otros cursos	Valor de la tarea	Motivación
05	Creo que llevo excelentes calificación en este curso	Autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución	Motivación
06	Estoy seguro que puedo entender lo más difícil del contenido presentado en las lecturas de este curso	Autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución	Motivación
07	Obtener una buena calificación en esta clase fue la cosa más satisfactoria para mí en ese momento	Orientación extrínseca a la meta	Motivación
08	Cuando hago un examen pienso en aquellas preguntas que en otra parte del examen no pude responder	Prueba de ansiedad	Motivación
09	Es mi culpa si no aprendo el contenido de este curso	Control sobre las creencias de aprendizaje	Motivación
10	Es importante para mí el curso para aprender el material de las clases	Valor de la tarea	Motivación
11	Lo más importante para mí, es mejorar el promedio total, es por eso que mi preocupación es obtener una buena calificación	Orientación extrínseca a la meta	Motivación
12	Estoy seguro que pude aprender los conceptos básicos enseñados en este curso	Autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución	Motivación
13	Si puedo, quiero obtener la mejor calificación de las clases, que mis demás compañeros	Orientación extrínseca a la meta	Motivación
14	Cuando hago exámenes, pienso en las consecuencias de fallar	Prueba de ansiedad	Motivación
15	Estoy seguro que pude entender el material más complejo presentado en clases	Autoeficacia para el aprendizaje y la	Motivación

		ejecución	
16	En un curso como este, prefiero material que motive mi curiosidad, aunque sea difícil de aprender.	Orientación intrínseca a la meta	Motivación
17	Estoy muy interesado en el contenido de los curso	Valor de la tarea	Motivación
18	Si trato lo suficiente, entonces entenderé el contenido de cualquier curso	Control sobre las creencias de aprendizaje	Motivación
19	Me molesta, me siento a disgusto cuando hago un examen	Prueba de ansiedad	Motivación
20	Estoy seguro que pude hacer un excelente trabajo en los temas y exámenes de las clases	Autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución	Motivación
21	Yo espero hacerlo bien en cualquier curso	Autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución	Motivación
22	Lo más satisfactorio para mí de este curso es tratar de entender el contenido lo mejor posible y minuciosamente	Orientación intrínseca a la meta	Motivación
23	Pienso que el contenido en las clases del curso me ayuda para que yo aprenda	Valor de la tarea	Motivación
24	Cuando tuve oportunidad en esta clase, escogí temas que pudiera aprender, aún si ellos no garantizaban una buena calificación	Orientación intrínseca a la meta	Motivación
25	Si no entendí el contenido del curso es porque no traté lo suficiente	Control sobre las creencias de aprendizaje	Motivación
26	A mí me gusta el tema del contenido de este curso	Valor de la tarea	Motivación
27	Entender el contenido del tema de este curso es muy importante para mí	Valor de la tarea	Motivación
28	Siento que mi corazón palpita muy rápido cuando hago un examen	Prueba de ansiedad	Motivación
29	Yo estoy seguro que puedo perfeccionar las habilidades enseñadas en las clases	Autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución	Motivación
30	Yo quiero hacerlo bien en clases, porque es importante demostrar mi habilidad a mi familia, amistades y otros	Orientación extrínseca a la meta	Motivación
31	Considerando lo difícil que es un curso, el maestro y mis habilidades, pienso que lo haré bien en otras clase	Autoeficacia para el aprendizaje y la ejecución	Motivación
32	Cuando yo estudio las lecturas de las clases subrayo el material que me ayude a ordenar mis pensamientos	Organización	Escala de estrategias de aprendizaje

33	Durante el tiempo de las clase pierdo cosas importantes, porque estaba pensando en otras cosas	Autorregulación metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje
34	Cuando estudio para las clases, a menudo trato de explicarle a un compañero o amigo	Aprendizaje con los pares	Escala de estrategias de aprendizaje
35	Yo usualmente estudio en un lugar donde me pueda concentrar en el trabajo de las clases	Manejo del tiempo y del medio ambiente para estudiar	Escala de estrategias de aprendizaje
36	Cuando leo para las clases, hago preguntas para ayudar a enfocar mi lectura	Autorregulación metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje
37	A menudo siento flojera y aburrimiento cuando estudio para las clases, la que hace que lo deje antes de terminar lo que había planeado hacer	Regulación del esfuerzo	Escala de estrategias de aprendizaje
38	A menudo me pregunto cosas a mí mismo que escucho o leo en las clase para decidir si las encuentro convincentes	Pensamiento crítico	Escala de estrategias de aprendizaje
39	Cuando estudio para las clases, practicaba diciéndome a mí mismo el material una y otra vez	Ensayo	Escala de estrategias de aprendizaje
40	Aún si tengo problemas en aprender el material de las clases, trato de hacer el trabajo solo, sin ayuda de nadie	Búsqueda de ayuda	Escala de estrategias de aprendizaje
41	Cuando me confundo acerca de algo que leo en clases, me regreso y trato de entenderlo	Autorregulación metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje
42	Cuando estudio para las clases, reviso las lecturas, mis apuntes y trato de entender las ideas más importantes	Organización	Escala de estrategias de aprendizaje
43	Yo hago un buen uso de mi tiempo de estudio para las clases	Manejo del tiempo y del medio ambiente para estudiar	Escala de estrategias de aprendizaje
44	Si las lecturas de las clases son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material	Autorregulación metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje
45	Trato de trabajar con otros compañeros de las clases para completar los temas del curso	Aprendizaje con los pares	Escala de estrategias de aprendizaje
46	Cuando estudio para las clases, leía mis apuntes y las lecturas del curso, una y otra vez	Ensayo	Escala de estrategias de aprendizaje

47	Cuando una teoría, interpretación o conclusión se presenta en clase o en la lectura, trato de decidir si existe buena evidencia que la soporte	Pensamiento crítico	Escala de estrategias de aprendizaje
48	Trabajo duro para hacerlo bien en la clase, aún si no me gusta lo que hacemos	Regulación del esfuerzo	Escala de estrategias de aprendizaje
49	Hago simples archivos, diagramas o tablas para que me ayuden a organizar el material de las clases	Organización	Escala de estrategias de aprendizaje
50	Cuando estudio para las clases, a menudo busco un tiempo para discutir el material, con un grupo de compañeros de la clase	Aprendizaje con los pares	Escala de estrategias de aprendizaje
51	Trato el material de las clases como un punto de partida y desarrollo mis propias ideas al respecto	Pensamiento crítico	Escala de estrategias de aprendizaje
52	Yo encuentro difícil seguir un horario de estudio	Manejo del tiempo y del medio ambiente para estudiar	Escala de estrategias de aprendizaje
53	Cuando estudio para las clases, reúno información de diferentes recursos, como conferencias, lecturas o discusiones	Elaboración	Escala de estrategias de aprendizaje
54	Antes de estudiar un nuevo material de las clases, a menudo lo hojeo primero para saber cómo está organizado	Autorregulación metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje
55	Yo mismo me hago preguntas para asegurarme que entendí el material que estudio para las clases	Autorregulación metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje
56	Trato de cambiar la manera en la que estudio para así poder adaptarme a los requerimientos de las clases y a la forma de enseñar del maestro	Autorregulación metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje
57	A menudo encuentro que he estado leyendo para las clases, pero no se de qué trata	Autorregulación metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje
58	Yo le pido al maestro que aclare los conceptos que no he entendido bien	Búsqueda de ayuda	Escala de estrategias de aprendizaje
59	Memorizaba palabras clave para acordarme de los conceptos importantes de las clases	Ensayo	Escala de estrategias de aprendizaje
60	Cuando el trabajo de las clases es difícil, lo dejo o solo estudio las partes fáciles	Regulación del esfuerzo	Escala de estrategias de aprendizaje

61	Trato de pensar en el tema, en vez de solamente leer cuando estudio para las clases	Autorregulación metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje
62	Cuando me es posible trato de relacionar ideas de aquellos temas con temas de otras clases	Elaboración	Escala de estrategias de aprendizaje
63	Cuando estudio para las clases, repaso mis apuntes y subrayo los conceptos importantes	Organización	Escala de estrategias de aprendizaje
64	Cuando leo para las clase, trato de relacionar el material con lo que yo ya conozco	Elaboración	Escala de estrategias de aprendizaje
65	Tengo un lugar apartado regularmente para estudiar	Manejo del tiempo y del medio ambiente para estudiar	Escala de estrategias de aprendizaje
66	Trato de jugar con mis propias ideas y relacionarlas con lo que aprendí en las clases	Pensamiento crítico	Escala de estrategias de aprendizaje
67	Cuando estudio para las clases, escribo breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis apuntes	Elaboración	Escala de estrategias de aprendizaje
68	Cuando no entiendo el material del curso, le pido ayuda a otro compañero	Búsqueda de ayuda	Escala de estrategias de aprendizaje
69	Trato de entender el material de las clases relacionando lecturas y conceptos de conferencias	Elaboración	Escala de estrategias de aprendizaje
70	Me aseguro de estar al día con las lecturas y tareas semanales de las clases	Manejo del tiempo y del medio ambiente para estudiar	Escala de estrategias de aprendizaje
71	Cuando leo o escucho afirmaciones o conclusiones en las clases, pienso en posibles alternativas	Pensamiento crítico	Escala de estrategias de aprendizaje
72	Yo hacía listas de aquellos puntos importantes de las clases y las memorizaba	Ensayo	Escala de estrategias de aprendizaje
73	Yo asisto a las clase regularmente	Manejo del tiempo y del medio ambiente para estudiar	Escala de estrategias de aprendizaje
74	Aunque el material de las clases era aburrido y sin interés, trato de continuar hasta terminar	Regulación del esfuerzo	Escala de estrategias de aprendizaje

75	Yo trato en las clases de identificar compañeros a quienes les pueda pedir ayuda si es necesario	Búsqueda de ayuda	Escala de estrategias de aprendizaje
76	Cuando estudio para las clases trato de determinar cuáles son los conceptos que no entiendo bien	Autorregulación metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje
77	A menudo encuentro que no gasto mucho tiempo en las clases, como en otras actividades	Manejo del tiempo y del medio ambiente para estudiar	Escala de estrategias de aprendizaje
78	Cuando estudio para la clase, me fijo metas para poder dirigir mis actividades en cada periodo de estudio	Autorregulación metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje
79	Si me confundo cuando tomo apuntes en clase, me aseguro de revisarlas después	Autorregulación metacognitiva	Escala de estrategias de aprendizaje
80	Raramente encuentro tiempo para repasar mis apuntes o lecturas antes de un examen	Manejo del tiempo y del medio ambiente para estudiar	Escala de estrategias de aprendizaje
81	Trato de aplicar ideas de las lecturas de los cursos en otras actividades como conferencias y discusiones	Elaboración	Escala de estrategias de aprendizaje