



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

*LA AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE
ADOLESCENTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR*

REPORTE LABORAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
BLANCA ESTELA IZQUIERDO REYES

DIRECTOR DEL REPORTE LABORAL:
LIC. RODOLFO ESPARZA MÁRQUEZ



® Facultad
de Psicología

México, D.F.

Enero 2009



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.



UNAM. 075

2009

ej. 2

M.-

TPs.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Gilda Rojas y la Dra. Alejandra Valencia cuyas observaciones me permitieron ordenar y precisar las ideas que en este trabajo se exponen.

DEDICATORIAS

En primer lugar a mi compañero y pareja Gilberto cuyas pláticas y reflexiones ayudaron a tejer el presente trabajo.

A mis hijos Dalia y Gilberto como una prueba de que las metas se pueden alcanzar en base a la perseverancia y el esfuerzo.

A mis padres Julia y Carlos quienes apoyaron mi formación y con ello me dieron la posibilidad de conocer más cerca al ser humano.

A mis hermanos Carlos, Victor y Paty con quienes aprendí a sobrevivir.

A mis sobrinos Victor, Steffany, Julio, Yanin, Sony y Karla como fuente de inspiración en su desarrollo personal.

A todos los jóvenes de 15 y 16 años que tuve la oportunidad de conocer a lo largo de mi trayectoria laboral, origen y culminación de un trabajo que se recicla.

Inmemorial de mis amigos y colegas Gloria y Onésimo con quienes compartí este sueño.

A todos aquellos que han formado parte de mi desarrollo profesional y de alguna manera han contribuido a sentar las bases de las ideas que este trabajo plasmo.

*“CAMINANTE NO HAY CAMINO
SE HACE CAMINO AL ANDAR....”*

ANTONIO MACHADO

INDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	8
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	8
<i>Constructivismo</i>	8
<i>La construcción del conocimiento en el aula</i>	10
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	14
<i>Definición</i>	19
<i>Modelos de Autorregulación del Aprendizaje de Zimmerman y Pintrich</i>	22
Modelo de Zimmerman.....	22
Modelo de Pintrich.....	24
<i>Componentes de la Autorregulación del Aprendizaje</i>	26
Componentes psíquicos.....	26
Cognición.....	26
Metacognición.....	27
Motivación.....	29
Contexto.....	30
Componentes operativos.....	31
Establecimiento de metas y planeación.....	31
Auto-observación (monitoreo).....	32
Autoevaluación.....	33
Autorreacción.....	34
LA ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO.....	36
CONTEXTO LABORAL	39
COLEGIO DE BACHILLERES.....	39
<i>La práctica educativa en Colegio de Bachilleres</i>	46
METODOLOGÍA	48
PROBLEMA.....	48
OBJETIVO.....	49
POBLACIÓN.....	49
INSTRUMENTOS.....	49
PROCEDIMIENTO.....	50
<i>Tratamiento de los datos</i>	54
RESULTADOS	55
EVALUACIÓN ESCOLAR.....	60
<i>Metas</i>	61
<i>Planeación</i>	62
<i>Autoobservación o monitoreo</i>	63
<i>Autoevaluación</i>	64
<i>Autorreacción</i>	65
ENTREVISTA.....	66
DISCUSIÓN	68
CONCLUSIONES	73
BIBLIOGRAFÍA	78
ANEXO	84

Introducción

El aprendizaje escolar ha sido caracterizado como un proceso complejo, al intervenir en el diversas variables de orden interno y externo al aprendiz, y que influyen en la ocurrencia de este, por tal motivo las instituciones educativas se han preocupado por dotar al alumno de herramientas que faciliten u optimicen la adquisición de conocimientos.

Dentro de las instituciones educativas esta labor ha recaído en el área de Orientación Escolar, llevada en un principio por medio de simples consejos y recomendaciones, posteriormente, y desde un enfoque asociacionista con la enseñanza de técnicas y hábitos de estudio, que al llegar el enfoque constructivista fueron sustituidas por la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

La Orientación Escolar en Colegio de Bachilleres, como parte del área complementaria de su plan de estudios, ha estado encargada de impartir conocimientos, generar actitudes y desarrollar habilidades necesarias que contribuyan a la formación integral del alumno, creando las condiciones necesarias que le permitan obtener aprendizajes profundos y duraderos.

Así, la Orientación Escolar en Colegio de Bachilleres ha sido conceptualizada como un servicio de apoyo académico al estudiante y al maestro en lo referente a la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje (Colegio de Bachilleres, 1983). De esta manera dentro de sus fines se encuentra establecido el proporcionar un apoyo al alumno en la adquisición y desarrollo de una metodología para el estudio.

Para dar cumplimiento a estos fines, ha adoptado una serie de programas cuya orientación teórico metodológica, ha sido debida entre otras cosas; al modelo educativo institucional vigente, a la formación académica de los orientadores encargados de proporcionar la instrucción, a las características de la institución y primordialmente, a; las características académicas de la población de nuevo ingreso, así como a la trayectoria escolar de sus alumnos a lo largo de su estancia en el colegio.

Ha sido por observaciones realizadas por los orientadores, durante la práctica cotidiana, sobre el comportamiento académico de los alumnos, e investigaciones realizadas en la institución sobre sus hábitos de estudio o sus habilidades de pensamiento las que dan cuenta de algunos rasgos que caracterizan a su población.

Dichas observaciones e investigaciones señalan que el 90 % de la población de nuevo ingreso no elige al colegio, como su primera opción convirtiéndose en una institución que recibe a aquellos alumnos que, por razones de cupo, no han tenido cabida en otra escuela. Por otra parte el promedio escolar de sus alumnos de nuevo ingreso, es de 7.6.

Como principales deficiencias relacionadas con su rendimiento escolar, se mencionan; la falta de hábitos de estudio, la falta de desarrollo en habilidades del pensamiento aplicadas a la solución de problemas, deficiencias en la comunicación oral y escrita, así como una baja autoestima.

A lo anterior se suma; la escasa relación, que los alumnos mantienen, con el profesor o fuentes de ayuda, la falta de compromisos académicos que establecen,

la etapa de transición que viven entre dependencia independencia, con la necesidad de contar con mecanismos de control que les ayuden a manejar su vida social.

Con lo que respecta a la trayectoria escolar de su población, la mayoría muestran un rezago académico; donde el 80% de sus alumnos debe al menos una asignatura. De la población que ingresa a primer semestre, un año después, el 30% no se promueve a tercer semestre; el promedio escolar, general, de sus alumnos es de 7.6. De la población que entra, solo el 10% termina, de los cuales, solo el 3% se incorpora a una escuela pública de educación superior de las de mayor demanda (UNAM, UAM o IPN); el 68 % de sus estudiantes egresa con un promedio entre 7.0 y 7.9. (Colegio de Bachilleres, 2002)

Dichas investigaciones, también, marcan como características de los alumnos considerados de excelencia académica (aquellos que van pasando todas sus materias, no han repetido semestres y tiene un promedio de 9): " con buenos antecedentes académicos, viven en casa sola, disfrutan del apoyo familiar para su adecuado desempeño académico, tienen buenas relaciones con profesores y compañeros, prefieren el trabajo individual, aclaran sus dudas con maestros y compañeros, tienen buenos hábitos de estudio, tienen expectativas de continuar estudios a nivel superior o de trabajar y estudiar simultáneamente" (Colegio de Bachilleres, 2002, p.).

Ante estos datos, la Orientación Escolar en el Colegio de Bachilleres, a buscado y propuesto una serie de programas tendentes a contribuir con la adaptación del alumno a su nueva realidad académico-institucional, y a proporcionado conocimientos y herramientas necesarias que le permitan un desempeño académico más eficiente.

Dentro de los programas más estructurados, que el área de Orientación ha propuesto y operado, se encuentran;

- El de 1979, basado en un enfoque histórico social y en la psicología social de la educación; pretendía sensibilizar al adolescente con respecto a los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje y el papel social que como estudiantes tienen, de esta manera buscaba que el aprendiz adquiriera compromisos y responsabilidades hacia su propia educación y sociedad.
- En 1983, opera el taller ¿Cómo estudiar? basado en la sociología crítica y emergente, pretendía formar un individuo cuestionador de su circunstancia y sociedad, generador de cambios, a partir del conocimiento de factores, internos y externos que intervienen en el aprendizaje.

Los hábitos y técnicas de estudio, que en el taller se impartían, como medios para llegar al conocimiento, eran enseñados en forma de recomendaciones y recetas, en ellos se mostraban los pasos o secuencias a seguir aplicados sobre algún material llevado por el orientador, así al no ser transferidas a otras asignaturas se convirtieron en herramientas de autoconsumo. Cabe señalar que aún no se establecían relación alguna entre las técnicas de estudio empleadas y los procesos internos del conocimiento.

- En 1991, como respuesta al cambio en el modelo educativo en la institución (Conductista a Constructivista), el área de Orientación inicia la modificación de sus programas. Con un enfoque cognoscitivista, consideró en la planeación y operación de sus programas factores de carácter

cognitivo, metacognitivo y motivacional, de esta forma se empiezan a trabajar factores de carácter interno para favorecer la adaptación del educando a su nuevo espacio educativo y obtener así un mejor desempeño escolar.

De esta manera, sus programas se enfocaron a la enseñanza de estrategias de aprendizaje, aplicadas a la comprensión de textos, la composición escrita y la solución de problemas, a los que se adicionan programas de desarrollo de habilidades de pensamiento tanto básicas como superiores. Algunos de estos programas, son trabajados de manera conjunta con profesores de asignatura.

Con programas más enfocados a la enseñanza de aspectos cognitivos, se minimizan factores motivacionales, actitudinales, así como de organización y administración para el estudio (Terreros, 2002), que se consideran clave para la adaptación y desarrollo académico del escolar.

Con esta nueva concepción, si bien se dotó al alumno de una serie de herramientas cognitivas y metacognitivas tendentes a conseguir aprendizajes significativos, los alumnos aún no mostraban un compromiso y responsabilidades escolares, dejándose llevar por actividades más gratificantes e inmediatas de índole social, como son las amistades o ver televisión.

Investigaciones realizadas en torno a la Autorregulación del Aprendizaje proponen la posibilidad de formar un individuo más comprometido y responsable, al participar, este, en el control de variables cognitivas, metacognitivas, moti-

vacionales, conductuales y contextuales que influyen en su aprendizaje, mediante la enseñanza de una serie de estrategias que pudieran contribuir en la optimización de los aprendizajes

Es así, que con la intención de formar alumnos más autosuficientes, se diseñó y llevó a cabo el taller "Autorregulación del aprendizaje", durante el Semestre 08-A, (Febrero-Junio del 2008) con un grupo de alumnos de primer semestre del Colegio de Bachilleres, donde se enseñaron una serie de estrategias provenientes de los estudios sobre Autorregulación del Aprendizaje, que pudieran ayudarlos a lidiar con sus materias de manera más eficiente.

En los apartados siguientes, se da cuenta de la experiencia obtenida con la aplicación del taller que aquí se reporta. Lo cual, inicia con una breve revisión de los antecedentes mediatos de la autorregulación, como son el constructivismo y su aplicación en la escuela. En el se presentan algunos conceptos clave que nos permitirán comprender más a fondo la concepción de la enseñanza y aprendizaje que este modelo presenta y que sirven de fundamento al enfoque de Autorregulación del Aprendizaje

Posteriormente, se revisa el marco referencial y conceptual de la Autorregulación del Aprendizaje donde se da a conocer, la trayectoria histórica que este enfoque ha tenido, los diferentes modelos teóricos que lo han abordado, la forma en que ha sido conceptualizado, y los componentes psíquicos y operativos que lo integran. Así mismo, se hace una revisión a la enseñanza estratégica como propuesta para su enseñanza.

Más adelante, se describen las características institucionales y de organización, del centro educativo donde se aplicó el presente trabajo. Así mismo, por tratarse de una institución que propone a su profesorado, con base a su modelo educativo, una forma de impartir sus conocimientos se considera importante incluir una breve semblanza de esta, como un soporte referencial a la labor realizada.

Después, se describen las características de la población, el objetivo, la forma en la que el programa se llevó a cabo y los instrumentos que se emplearon para su evaluación.

Por último, se muestran los resultados provenientes de una serie de observaciones realizadas a lo largo del taller por medio de evaluaciones y reportes escolares, se hace un análisis de los mismos, se ofrecen conclusiones y se presentan recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con el tema.

Marco teórico

La construcción del conocimiento

Dado que el constructo de Aprendizaje Autorregulado deriva de un enfoque constructivista se considera pertinente revisar de manera breve algunos conceptos clave derivados de este modelo, de manera que faciliten la comprensión posterior del tema que nos ocupa.

Constructivismo

El constructivismo es una corriente teórica que permea la psicología a principios del siglo XX (Zubirían, 2004). Con ella se pretende explicar como es que los seres humanos conocen su realidad.

Parte de la idea que las personas conocen su realidad de manera individual, mediada por su actividad cognitiva, "es el individuo quien selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversa fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos" (Díaz, 2004, p. 32) denominados esquemas o estructuras, generando un conocimiento más amplio o formando uno diferente.

De esta forma establece que el conocimiento de las personas resulta ser una aproximación a lo ya existente, y por consiguiente es una interpretación, dice Zubirían, (2004, pp. 16-17) "las personas cuentan sólo con modelos de proximidad a consecuencia de procesos de comunicación oral y/gráfica que los individuos establecen entre sí, donde el lenguaje resulta ser instrumento, medio y consecuencia de los actos de conocer, representar y transformar la vida social".

Carretero, (1993) menciona a Jean Piaget y a Igor Vigotski como precursores de la corriente constructivista, el primero, con sus estudios sobre desarrollo psico-

genético (constructivismo genético), afirma que todo aquello que el niño puede aprender está determinado por su desarrollo genético plantea que la adquisición del conocimiento es producto de dos procesos cognitivos básicos la asimilación y acomodación, incorporado en la mente en forma de esquemas y estructuras y cuya evolución esta conformada por una serie de fases u estadios, que va dando por resultado en cada uno de ellos una estructura distinta que sirve para ordenar la realidad de una manera diferente.

Vigotski considera que son los factores sociales los determinantes de la actividad cognitiva (constructivismo social) (Zubirían, 2004), establece que el desarrollo mental es producto de factores sociales al señalar que todos los procesos superiores (lenguaje, comunicación, razonamiento etc.) se dan primero en un contexto social antes de ser interiorizados, siendo así el uso que haga de los mismos en un contexto social lo que habrá de permitir su desarrollo, por tal motivo afirma que el aprendizaje es anterior al desarrollo cognitivo, y postula la zona de desarrollo próximo que junto con el nivel real de desarrollo dan por resultado el desarrollo mental del alumno. Por ello señala la importancia que tiene la ayuda de los otros en el aprendizaje.

A partir de estos dos grandes enfoques han surgido diversas teorías, que menciona Moshman, (1982; en Woolfolk, 2006) se pueden clasificar de acuerdo al lugar en el cual colocan el origen del conocimiento:

- a) Constructivismo exógeno establece que el origen del conocimiento es la realidad misma, y que el ser humano realiza una representación mental precisa de esta. En este enfoque se destaca la "fuerte influencia del exterior...de las experiencias, la enseñanza y los modelos" (Shunk, 1997, p. 209). Como ejemplo de esta postura Woolfolk, (2006) señala a la teoría del Procesamiento Humano de la Información.

- b) Constructivismo endógeno establece que es a partir de conocimientos previos por medio de los procesos de asimilación y acomodación, como los seres humanos construimos el conocimiento "a través de estructuras internas ya existentes, no directamente de la información exterior, el conocimiento se desarrolla a merced de la actividad cognitiva de la abstracción" (Shunk, 1997), un ejemplo de esta postura vienen a ser Ausbel y su teoría sobre Aprendizaje Significativo, Piaget con sus procesos de desarrollo psicogenético.
- c) Constructivismo dialéctico la que considera que el conocimiento es producto de la interrelación que mantienen los individuos con su entorno, el conocimiento como producto de las contradicciones mentales que estas generan, Vigotsky y el uso cultural del lenguaje (el gran mediador) y Bandura, al considerar que "las interacciones recíprocas entre individuos, conductas y ambientes influyen en el aprendizaje y desarrollo" (Shunk, 1997, p. 210)

La construcción del conocimiento en el aula

En la educación, enfoques de carácter cognitivo al aglutinarse en torno al constructivismo, han conformado una concepción teórica que se ha dado en llamar la construcción del conocimiento en el aula. Dentro de ellas Coll, (1990,1996; en Díaz, 2004) menciona: al enfoque psicogenético, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la teoría sociocultural vigotskiana, así como teorías instruccionales.

Las investigaciones realizadas en psicología cognitiva han contribuido a fortalecer este nuevo modelo educativo. Ausbel, (1971; en Díaz, 2004) con su teoría del aprendizaje significativo señala la importancia que tienen los conocimientos

previos en la adquisición de nuevos conocimientos y así conseguir aprendizajes más profundos.

Para Ausbel, el aprender es sinónimo de comprender "lo que se comprenda será aquello que se aprenda y se recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos" (Carretero, 1993, p. 31), así también rescata el aprendizaje receptivo verbal significativo, cuando todas las investigaciones de su momento enfatizaban el aprendizaje por descubrimiento.

Así mismo, estudios sobre procesamiento humano de la información, al comparar el trabajo mental con el de una computadora, han hecho aportaciones que permiten entender como opera la mente durante el aprendizaje o la solución de problemas. Sus estudios sobre atención, pensamiento y principalmente de la memoria a corto y largo plazo, y esquemas, han alimentado los trabajos que realiza la psicología instruccional desde un enfoque más aplicado, buscando propuestas concretas al campo escolar, por ejemplo en la comprensión de textos, en solución de problemas, toma de decisiones, entre otras

La concepción constructivista de la educación, dice Coll, (1990, en Díaz, 2004) se organiza en base a tres ideas principalmente:

- a) El alumno es el responsable último de su proceso de aprendizaje, al construir y reconstruir saberes elaborados culturalmente.
- b) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración, donde el sujeto no tiene que crear o inventar contenidos nuevos porque estos han sido construidos socialmente.
- c) La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber culturalmente organizado, lo cual enfatiza la labor de

orientación y guía que tiene el profesor para obtener objetivos socialmente establecidos.

Finalmente, el constructivismo define al aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos, que realiza el individuo, a partir de conocimientos y experiencias anteriores, y a la enseñanza como la ayuda a ese proceso de construcción "...mediante la participación del alumno en actividades intencionadas, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en él una actividad mental constructiva" (Coll, 1988; en Díaz, 2004, p. 30).

El desarrollo de la investigación en Psicología Educativa y sus aportes a la educación ofrecieron una manera diferente de plantear la labor educativa, y de pensar al educando.

Hoy la educación tiene como centro de atención el aprendizaje de los estudiantes, al realizar estos un proceso de construcción reconstrucción de los saberes sociales, así presta una mayor importancia a los procesos internos que en él intervienen. De esta manera los constructivistas conciben al aprendiz como actor principal en la adquisición de conocimientos y al profesor como el enlace entre contenidos socialmente elaborados y el aprendiz, al que le corresponde ya no transmitir sino mediar conocimientos, entre lo que sabe el alumno y lo que esta por conocer, por medio de lo que se ha denominado andamiaje.

Esta nueva visión educativa reconoce la complejidad del aprendizaje escolar en el que intervienen tanto variables internas como externas. Contempla la necesidad de dotar al alumno de herramientas que faciliten su acercamiento a los contenidos, bajo el concepto aprender a aprender. Lo que ha derivado en el surgimiento de varios enfoques o corrientes teóricas; dentro de ellas se encuentra el aprendizaje

significativo, el aprendizaje situado o al aprendizaje autorregulado. Por ser este último, el tema que ocupa en el apartado siguiente, pasaremos a describirlo.

Autorregulación del Aprendizaje

Una de las pretensiones más importantes de la educación ha sido la formación de un estudiante independiente, autónomo, considerado como; aquel que aprende sólo, a partir de herramientas internalizadas que un día le fueron enseñadas por sus padres y tutores (Shunk, 1997).

Sin embargo la educación tradicional, en su forma tan particular de ver el problema, no ha favorecido este tipo de formación. Basada en un enfoque asociacionista preocupada más por la enseñanza, dejó en manos del profesor la responsabilidad de la adquisición del conocimiento, donde el aprendizaje de los alumnos, se pensaba, dependía de su capacidad para organizar, planear e impartir la clase.

Propuestas derivadas de investigaciones en Psicología Educativa han proporcionado una manera diferente de plantear el problema educativo, así los enfoques, que imperan hoy en día ofrecen la posibilidad que el propósito planteado, en un principio, pueda ser alcanzado. Una de estas propuestas vienen a ser los estudios sobre Aprendizaje Autorregulado.

La autorregulación aplicada en otras disciplinas, hace su aparición en la Psicología a principios de los 60's con estudios sobre autocontrol realizados por Bandura y colaboradores, el cual era definido como la capacidad de ejercer dominio sobre la propia conducta, en ausencia de limitaciones externas inmediatas.

Las primeras investigaciones sobre autocontrol, fueron realizadas en contextos terapéuticos. La atención se encontraba focalizada en conductas disfuncionales,

como son; las adicciones, la agresividad, los problemas escolares o los trastornos sexuales.

El concepto de autorregulación, aparece más tarde donde ya figuran conceptos como de autoevaluación, autoreforzo y el establecimiento de metas. Posteriormente surge el concepto de autosuficiencia, referido a la convicción que tiene el individuo de ejecutar con éxito alguna acción requerida, y que es considerado como un concepto clave.

La autorregulación ha sido conceptualizada como el grado de control que la persona ejerce de manera natural sobre sus acciones. Zimmerman, (2002; citado en Woolfolk, 2006) la define como un proceso que los individuos utilizan para activar y mantener sus pensamientos, conductas y emociones y alcanzar así metas establecidas.

Aprendida por experiencia directa o en base a modelos, la autorregulación se refiere a las formas muy particulares que los seres humanos adquieren desde temprana edad, para adaptarse a la vida cotidiana, la cual aparece siempre que estos se encuentran ante alguna dificultad y/o las acciones interiorizadas no funcionan.

A partir de 1970, se inician los estudios de autorregulación en diversos contextos educativos: clases, cursos académicos, sesiones con tutores y enseñanza por medio de computadora. En los últimos treinta años el constructo de aprendizaje autorregulado se fue ampliando al incluir otros elementos (París y París, 2001). Conceptualizaciones tempranas describían al estudiante autorregulado como metacognitivamente conciente, planificador de estrategias (Flavell, 1976; Brown, 1980).

Durante la década de los 80's y 90's, el concepto se extiende al considerar las interacciones entre: el conocimiento del estudiante, la motivación y la cognición. Al ampliar sus componentes, el concepto de aprendizaje autorregulado, no solo se volvió complejo por contener diversas áreas de investigación, como son; la motivación, la cognición y la metacognición, sino además, confuso como es el caso de la metacognición, que al incluir la noción de regulación, los límites entre esta y el concepto de autorregulación se hicieron imprecisos.

Al respecto Lanz, (2006, p. 10) menciona; "Existen algunos autores que utilizan los términos (de autorregulación y metacognición) como sinónimos; algunos prefieren hablar de estrategias metacognitivas, incluyendo en ellas los procesos de planificación, control y evaluación (González, 1994); otros, de estrategias de aprendizaje autorregulado subsumiendo allí los componentes metacognitivos (Zimmerman, 1989, 1990; Zeidner, Boekarts y Pintrich, 2000)".

Zimmerman, (1995; en Lanz, 2006) desde la teoría social cognitiva, aclarará, que la autorregulación en el aprendizaje es algo más que la metacognición al implicar, no solo variables personales como la autoeficacia y el control personal, o procesos motivacionales o comportamentales, sino que a la vez estos, se encuentran afectados por; procesos sociocontextuales.

Diversas han sido las corrientes teóricas que han abordado el estudio de la autorregulación y que han pretendido explicar de alguna manera su funcionamiento, desde los conductistas que tienden a considerar variables externas (estímulos y reforzadores) hasta los cognoscitivistas que dan un peso mayor a factores internos (atención, memoria o motivación). Dentro de las más citadas tenemos:

- a) Teoría del refuerzo. Establece que la conducta se regula a partir de estímulos externos donde el individuo selecciona los estímulos a los cuales habrá de responder "...uno mismo decide que comportamiento regular, establece los estímulos para su ocurrencia, evalúa su desempeño en términos de sus normas y ofrece los refuerzos" (Schunk, 1997, p. 342). Subprocesos claves de esta teoría son: la supervisión personal, autoinstrucción y el autorrefuerzo.
- b) Teoría del desarrollo. Postula que la autorregulación es producto de cambios cognoscitivos paulatinos que ocurren en los individuos producto de su desarrollo neurológico y la relación que mantienen con el medio social (Kopp, 1982; en Schunk, 1997). Su desarrollo, menciona Zimmerman (y Schunk; y Bonner; en Schunk, 1997) sigue una serie de etapas, como son: observación, imitación, autocontrol y autorregulación. Importante para estos teóricos resulta el lenguaje, a través del habla privada y la verbalización para uno mismo, como importantes elementos de regulación del comportamiento.
- c) Teoría procesamiento humano de la información. Considera la autorregulación como procesos que el estudiante dirige para facilitar el procesamiento y movimiento de la información por el sistema cognitivo.

Gitomer y Glaser, (1987; en Schunk, 1997), lo encuentran como sinónimo de conciencia metacognitiva. La cual se caracteriza por los conocimientos cognitivos y de estrategias que poseen los estudiantes para cumplir con las metas establecidas, así también de conocimientos sobre procedimientos que regulan la asimilación del material, como es la supervisión, que conduzcan a una toma de decisión sobre las acciones a emprender, como derivado de la evaluación. Aspecto clave de esta teoría es el uso de las estrategias de aprendizaje.

- d) La teoría social-cognitiva: explica el comportamiento desde el modelo de relación triádica (Bandura, 1977,1978; en Beltrán, 1995), donde los procesos internos de autorregulación, actúan con los factores socioambientales como determinantes interactivos. Se le considera un modelo de determinismo recíproco. Donde la reciprocidad significa; la acción mutua desarrollada entre conducta, ambiente y factores personales; y el determinismo los efectos por algunos de estos factores. (Pérez, 2000).

A mediados de los 80's investigadores social cognitivos inician sus estudios sobre la regulación del aprendizaje escolar he incluyen ideas sobre planificación, establecimiento de metas, autosupervisión y registro, la autoevaluación, y la autorrecompensa.

Como componentes del sistema Beltrán, (1995) menciona;

- Elementos personales; metas, autoeficacia, metacognición, el conocimiento de estrategias y las percepciones de su valor y las emociones (Zimmerman y Martínez-Pons, 1992; en Schunk, 1997).
- Elementos conductuales; autosupervisión, reacciones personales y autoevaluaciones.
- Elementos ambientales; características del aula y la enseñanza (resultados educativos).

Definición

Aplicada al aprendizaje, y bajo un enfoque constructivista, la autorregulación recibe el nombre de Aprendizaje Autorregulado, el cual considera al alumno como un sujeto activo en su proceso de aprendizaje reconoce así su capacidad de tomar decisiones sobre qué aprende, cómo aprende y cuándo aprende (Martínez, 2004).

Al incluir varios campos de investigación, como son la cognición, la metacognición, y la motivación la Autorregulación del Aprendizaje ha sido reconocida como un concepto amplio y complejo, lo que ha dificultado su definición.

Algunos autores han considerado de manera metafórica, como; responsabilidad, autonomía, libertad, madurez, firmeza personal, fuerza de voluntad, autocontrol, elección, resolución, actividad voluntaria, autosuficiencia, moralidad, conciencia, independencia, autodisciplina, acción intencional, autointervención, motivación intrínseca, autodeterminación y volición (Karoly, 1993; Kuhl, 1992; en Gonzáles, 2001).

Zimmerman, (1998; en Shunk, 1998) señala que la autorregulación académica no es una habilidad mental, es más un proceso directivo a través del cual los aprendices transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas.

Así, algunas definiciones que se han hecho de este constructo son las siguientes: Perry, (2002) la describe como "formas de trabajo académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica ...Rosario, (2004) proceso activo, en el cual los estudiantes establecen objetivos que guían su aprendizaje, intentando monitorizar, regular, y controlar su cognición, motivación, y comportamiento con la intención de alcanzarlos" (Nuñez, 2006);

Printich, (2000) como "aplicación de modelos generales de regulación y autorregulación en...el aprendizaje académico que se desarrolla en la escuela o en las aulas de modo que permita a los estudiantes aprender en un contexto en el que puede crear sus propios episodios de acuerdo a sus metas" (De La Fuente, 2004).

Schunk, (1989, 1994) lo describe como "aquel donde los sujetos autogeneran sus propias actuaciones sistemáticamente encaminadas a alcanzar metas de aprendizaje previamente formuladas o elegidas;...Winne (1995)...exige al alumno toma de conciencia de las dificultades de aquello que puede impedir el aprendizaje, utilización deliberada de procedimientos (estrategias) encaminadas a alcanzar metas y el control detallado de las variables cognitivas y metacognitivas;

Zimmerman, (1984,1994) señala; los alumnos pueden considerarse autorregulados en la medida en que desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual sean participantes activos en sus propios procesos de aprendizaje" (González, 2001).

Lo cual significa que los estudiantes, (Herrera,s.f) ;

Cognitiva y metacognitivamente; son capaces de tomar decisiones, regular la selección y uso de las diferentes estrategias de conocimiento: planificar, organizar, instruir, controlar y evaluar (Corno, 1986,1989).

Motivacionalmente; tienen un gran sentido de autoeficacia, y atribuciones positivas, interés intrínseco en la tarea, desatacan un extraordinario esfuerzo y persistencia durante el aprendizaje (Borkowski, 1990; Shunk, 1986).

Conductualmente; son capaces de seleccionar, estructurar y crear entornos para optimizar el aprendizaje buscando consejos, información y lugares donde pueda ser favorecido el aprendizaje (Rohrkemper, 1989).

Así como características del alumno autorregulado se han señalado las siguientes; iniciativa personal, la perseverancia y la capacidad de adaptarse, se les describe como individuos autónomos concientes de sus procesos o habilidades necesarias para el aprendizaje, evaluadores de sus necesidades y recursos, sabedores de lo que pretenden lograr, monitorean su actuar y redefinen caminos, planean las formas de conseguir lo que buscan, concientes de sus capacidades y limitaciones establecen mecanismos para controlar o quitar obstáculos que se le presentan.

Finalmente, como características principales del proceso de autorregulación del aprendizaje, se pueden mencionar las siguientes; es un proceso dirigido a la obtención de metas, donde el sujeto tiene una participación activa al ejercer control sobre sus procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales, conductuales y contextuales, de esta manera por medio de la conciencia y reflexión hace uso de una serie de herramientas o estrategias para establecer un manejo interno y externo sobre sus conocimientos, pensamientos, ideas, creencias y afectos así como del medio ambiente para alcanzar metas fijadas.

Schunk, (1997) menciona, como rasgo importante la toma de decisiones que el aprendiz realiza, al llevar a cabo una serie de elecciones relacionadas con el qué, el dónde, el cómo, el cuándo, el para qué de una tarea y añade entre más elecciones pueda realizar un aprendiz más autorregulado será.

Zimmerman, (1998; en Shunk, 1998) considera la autorregulación académicas, más que una habilidad mental como un proceso desde el cual el aprendiz transforma las habilidades mentales en habilidades académicas

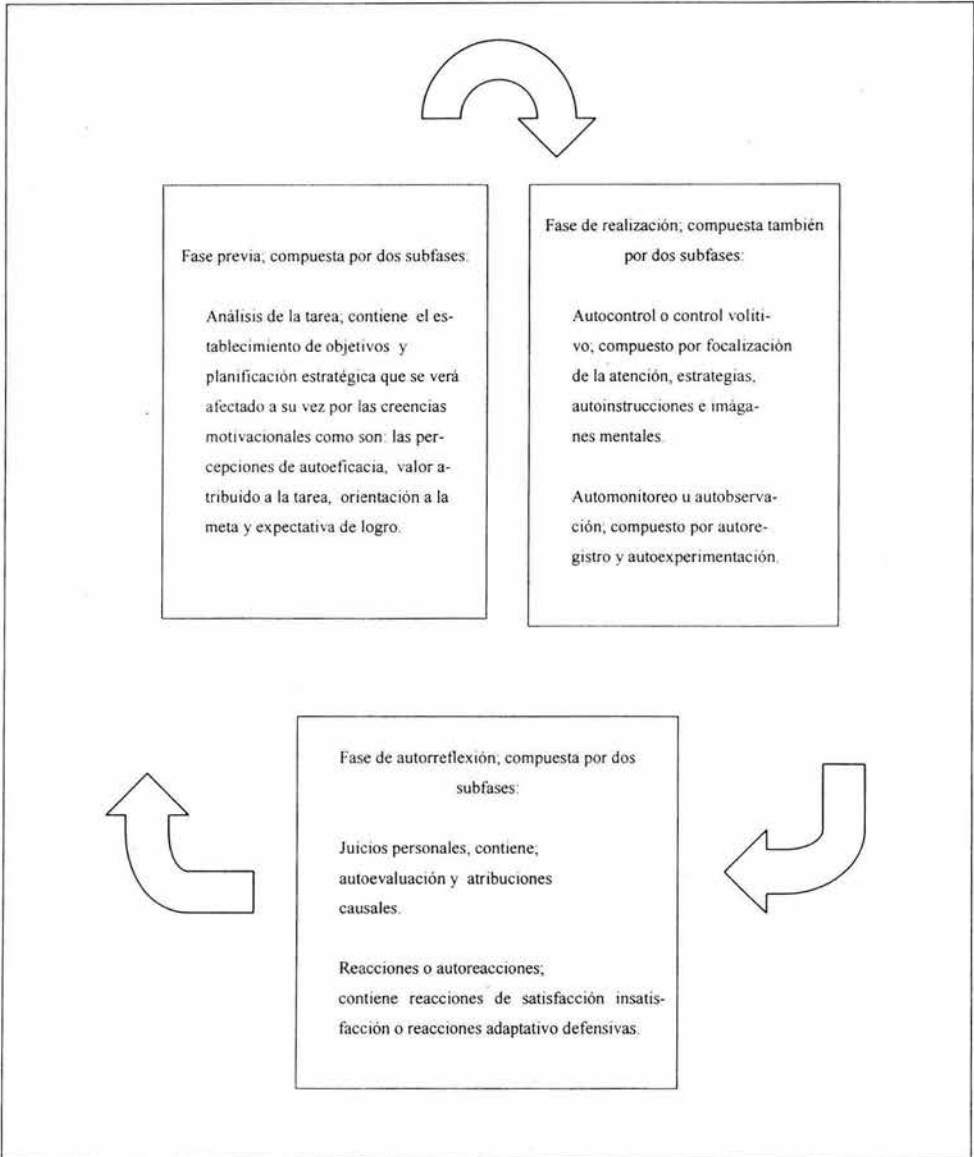
Modelos de Autorregulación del Aprendizaje de Zimmerman y Pintrich

Dentro de la teoría social cognitiva se ha estructurado diversos modelos para explicar la interrelación que se da entre los diferentes componentes del aprendizaje autorregulado. En ellos se señala al aprendizaje autorregulado como un proceso compuesto por diferentes componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales y fases y subfases, que se encuentran interactuando constantemente. Por ser el de Zimmerman y Pintrich los más reconocidos, a continuación se describen brevemente.

Modelo de Zimmerman

Zimmerman, (2000) y Shunk, (1998; en Nuñez 2006) propone un modelo de Autorregulación del Aprendizaje, compuesto de tres fases (ver Fig.1), cada una de ellas constituidas por distintas subfases, al cual caracterizan como; un proceso abierto y cíclico en la medida que sus fases y subfases sigue una secuencia y se retroalimenta asimismo. Abierto, en la medida que las metas y actividades estratégicas varían como producto de la evaluación que el aprendiz hace de sus acciones (Shunk, 1997). Cíclico en cuanto se regresa a la meta que dio origen al proceso para evaluar el logro de la meta misma y establecer las modificaciones necesarias.

Fig. 1 Modelo de autorregulación de Zimmerman (2000, 2002)



Nota: Tomado de Nuñez, (2006)

Modelo de Pintrich

A su vez, Pintrich, (2000; en Torrano, 2004, p. 5) considera el proceso de Autorregulación del Aprendizaje, como una "secuencia general donde avanza el alumno, en la que los distintos componentes (cognitivos y operativos) no están en línea, ni jerárquicamente estructurados...sino que pueden darse en forma simultánea y dinámica produciendo una múltiple interacción entre los distintos procesos y componentes"

El modelo que Pintrich (y De Groot, 1990; Pintrich, 2000; en Peñalosa, 2006) propone esta compuesto por cuatro fases: premeditación, monitoreo, control, evaluación y reacción-reflexión.

En cada una de ellas están presentes una serie de componentes: cognitivos (conocimientos y empleo de procesos internos relacionados con la adquisición de contenidos, metas), motivacionales (autoeficacia, atribuciones, orientación a metas, afectos), conductuales (manejo del esfuerzo, la planeación, la búsqueda de ayuda, la persistencia o abandono de la tarea) y contexto (consideración de las variaciones en el medio para hacer los ajustes necesarios).

En la tabla 1, podemos observar más claramente la interrelación que se da entre los diferentes componentes a lo largo de las cuatro fases.

Tabla 1. Tabla 1. *Modelo de Autorregulación de Pintrich (2000)*

Fases	Cognición	Motivación	Conducta	Contexto
Pensamiento previo	Establecimiento de metas.	Adopción de orientación a me-tas.	Planeación de tiempo y esfuerzo.	Percepciones de la tarea.
	Contenido previo	Juicios de eficacia.	Planeación de la auto-observación de la conducta.	Percepciones del contexto
	Activación de conocimiento	Percepciones de dificultad de la tarea, o de facilidad en el aprendizaje.		
	Activación de conocimiento metacognitivo	Activación del valor de la tarea.		
		Activación del interés.		
Monitoreo	Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición	Conciencia y monitoreo de la motivación y el afecto.	Conciencia y monitoreo del esfuerzo, uso del tiempo, necesidad de ayuda. Autoobservación de la conducta.	Monitoreo, cambio en las condiciones del contexto y la tarea.
Control	Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprendizaje y pensamiento.	Selección y adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto.	Incremento/decremento en el esfuerzo. Persistir rendirse. Pedir ayuda.	Cambio o renegociación de la tarea. Cambiar o dejar el contexto
Reacción y reflexión	Juicios cognitivos.	Reacciones afectivas.	Conducta de elección.	Evaluación de la tarea.
	Atribuciones.	Atribuciones.		Evaluación de contexto

Nota: tomado de Peñaloza (2006)

Componentes de la Autorregulación del Aprendizaje

Los componentes que se considera forman parte del aprendizaje autorregulado, son de dos tipos los psíquicos basadas en los conocimientos, pensamientos y creencias que tiene el individuo sobre si mismo en relación a la tarea, y son la cognición, la metacognición y la motivación, y los operativos relacionados con el control o manejo que establece sobre los psíquicos y los factores externos, entre las cuales se encuentran la conducta y el contexto. Pasaremos a describirlos brevemente.

Componentes psíquicos

Cognición

Hace referencia a aquellos procesos mentales involucrados en el aprendizaje o la comprensión de una tarea como son, la atención, la memoria el pensamiento etc., y al empleo de estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje han sido conceptualizadas, como; "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición o el almacenamiento y utilización de información o conocimientos.....posibilitan la planificación y organización de las actividades de aprendizaje de la persona" (Danserau, 1985; y Nisbet y Shucksmith, 1986; en Pozo, 1989). Ejemplos de ellas la toma de apuntes, la elaboración de resúmenes, los esquemas o los diagramas.

Consideradas, anteriormente, como técnicas o hábitos de estudio, hoy se consideran como estrategias y se diferencian de las técnicas al ser "...utilizadas de forma intencional para alcanzar un objetivo en el marco de un contexto de aprendizaje determinado....supone una toma de decisión conciente" Monereo, (2005)

Metacognición

Es un concepto acuñado por Flavell, (1987; en Díaz, 2001) con el cual intenta explicar la conciencia que las personas tiene sobre sus procesos mentales y el empleo que hacen de esta conciencia para controlar lo que se hace.

Referida, la metacognición, al pensamiento sobre el propio pensamiento, el manejo de la conciencia esta asociado a la posibilidad de la reflexión sobre las propias acciones. A través de ella se genera el conocimiento de uno mismo en relación a la tarea y las estrategias en un contexto determinado.

Estudios realizados (Walters,1998; Sanmartí, Jorba & Ibáñez, 2000; Mateos, 2000, 2001; Crespo, 2004) muestran la relación que existe entre el desarrollo cognitivo y la capacidad de regulación de procesos como la atención, la memoria, la comprensión, el lenguaje, entre otros, pese a ello Chonbak, (2000) señala; “los estudiantes no son advertidos de la importancia que tiene reflexionar sobre su propio saber, y en la forma en la que se producen, no sólo los conocimientos sino el aprendizaje” (Muñoz, 2005).

La metacognición implica diversos tipos de conocimiento incluidos en dos dimensiones; el conocimiento y la regulación de la cognición (Lanz, 2006). Con respecto a la primera dimensión, considera el conocimiento de;

- a) la persona; sus capacidades, intereses y actitudes que aprende sobre sus procesos de aprendizaje en general y en lo personal

- b) la tarea; el conocimiento acerca de las características (magnitud, cantidad y grado de dificultad, estructura, esfuerzo que requiere) de la tarea y los ajustes cognitivos que la persona realiza para enfrentarla. Mazzoni y Cornoldi, (1993; en Salguero, 2001) presentan los resultados de un estudio en donde se establece una relación positiva entre el tiempo de

estudio y la percepción en dificultad de la tarea. Entre más difícil se percibe un trabajo más tiempo se le dedica.

- c) la estrategia; los conocimientos de estrategias cognitivas y metacognitivas, y de los medios adquiridos en tareas anteriores que permiten alcanzar los objetivos propuestos, por ejemplo de repetición, clasificación, incluye el qué, cómo, cuándo y el dónde del empleo de las distintas estrategias.

Con respecto a la segunda dimensión (regulación y control) tenemos:

- a) Planificación; hace referencia al saber qué hacer, cómo hacer, cuándo y dónde hacer para planear el aprendizaje. El establecimiento de metas, la subdivisión de la tarea, la elaboración de preguntas, el planteamiento de hipótesis, son algunas de las acciones que esta fase considera.
- b) Regulación de la ejecución; supone saber que hacer, cómo hacer, cuándo y dónde hacer, en el momento en que se está desarrollando el proceso de aprendizaje. por medio de este proceso se monitorean, se autodirigen y autocontrolan, las acciones.
- c) Evaluación de la misma; realizada al concluir el aprendizaje, consiste en saber que evaluar cuándo y cómo hacerlo (De La Fuente, 2004). Mediante ella se comprueba la pertinencia del proceso, y de ser necesario se hacen las correcciones necesarias para alcanzar resultados esperados.

No obstante ello, menciona Lanz, (2006) que la mayoría de las investigaciones realizadas sobre metacognición han versado más sobre aspectos cognitivos dejando aun lado estudios sobre la regulación.

Motivación

Otro de los componentes que aborda la autorregulación viene a ser la motivación. Esta se relaciona con la actitud sostenida y perseverante del estudiante en una tarea. La motivación escolar es un constructo compuesto por múltiples elementos o factores, entre ellos la orientación a metas de logro, las expectativas de éxito y fracaso, las autopercepciones de competencia y habilidad (autoeficacia) las creencias de control, o el valor asignado a la tarea y las reacciones afectivo-emocionales.

En el contexto del aprendizaje autorregulado, la motivación es caracterizada por variables cognitivas, afectivas y emocionales, "que van a determinar la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción" (Huertas, 1997; en Lanz, 2005, p.11). La autoeficacia ha sido un concepto clave en los estudios sobre autorregulación.

Teorías y modelos cognitivos en motivación, han mostrado la importancia que tienen las creencias que la persona tiene sobre sí misma y su desempeño en el rendimiento académico. Pintrich, y De Groot, (1990; en Suárez, 2005, p.296) menciona que "los componentes cognitivos influyen directamente sobre el rendimiento académico, los componentes motivacionales lo hacen de manera indirecta a través del componente cognitivo".

Herrera, (sf) menciona sobre diversas investigaciones en motivación las cuales sugieren que estudiantes con altas creencias de autoeficacia, altas expectativas de éxito, alta motivación intrínseca, que valoran la tarea y persiguen metas de

aprendizaje es más probable que se involucren activamente en el aprendizaje y rindan mejor.

Contexto

Referida a la interacción que mantiene el alumno con su entorno y los medios a emplear para lograr aprender. Linder y Harris (1992; en Lanz, 2006) la consideran como la capacidad de estar alerta para manejar el contexto. Este aspecto tiene que ver con la organización del ambiente de trabajo académico así como con el empleo de materiales, y la búsqueda de ayuda (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986; en Lanz, 2006); con la estructuración y reestructuración del ambiente que rodea al estudio.

Lanz, (2006) menciona algunas variables que forman parte del contexto, como son; las características de la clase (reglas de conducta), la percepción de la tarea (los objetivos de clase, las evaluaciones, demandas del profesor relacionadas con fechas y formas de realización de la tarea), clima emocional prevaleciente y las características del ambiente físico del lugar donde ocurre el aprendizaje (ruido, iluminación, trabajo grupal o individual y métodos de enseñanza empleados por el profesor).

Al respecto, Pintrich (2000; en Lanz, 2006) señala que el contexto es difícil de controlar ya que no depende de manera exclusiva del alumno sino es un producto de la interacción entre este y el aprendiz. Bandura (1991; en Lanz, 2006) señala que la influencia del contexto puede ser más fuerte que los factores comportamentales y personales.

Componentes operativos

Establecimiento de metas y planeación

La autorregulación del aprendizaje empieza con el establecimiento de metas, "la meta como una representación cognitiva de lo que queremos que suceda (o queremos evitar) en el futuro" (Schutz, 1994; en Peñaloza, 2006) como medio de autocontrol de la conducta.

Sí se desea que las metas tengan efecto sobre el aprendizaje de los alumnos, estos, en su estructuración habrán de considerar una serie de criterios tales como; la especificidad y nivel de dificultad (qué, porqué y para qué), proximidad (cuándo), participación (quién), no basta con el mencionar que se desea acreditar si no se establecen las formas en que ello habrá de ocurrir.

Estudios realizados sobre las propiedades de las metas han demostrado que cuando estas son establecidas por el propio individuo ocurre un aumento de la motivación, la autosuficiencia y la adquisición de habilidades, (Bandura, 1982; Bandura y Shunk, 1981; Gan, 1973; Locke y Latham, 1990; Rooswork, 1977; Shunk, 1983b; en Peñaloza, 2006).

De especial importancia, para la enseñanza de la autorregulación, resulta considerar que la formulación de metas a largo plazo sigue procesos evolutivos de desarrollo mental, de tal forma, que a los más jóvenes se les dificulta de mantener en la mente objetivos a largo plazo, por ende son más difícil de conseguir (Peñaloza, 2006). De ahí la conveniencia de subdividir una meta a largo plazo en metas intermedias que al ser más cercanas en tiempo al individuo resulta más asequible.

De manera similar, en relación al origen de las metas, que al ser determinadas por uno mismo o por personas externas, afectará, el nivel de compromiso que asumirá el aprendiz en su consecución (Boekarts, 1987; Shutz, 1994; en Peñaloza, 2006).

Parte de esta primera fase es la planificación, entendida como aquella conducta cognitiva anticipada, tendente a diseñar y coordinar acciones y estrategias necesarias dirigidas a la consecución de una meta. Así, la planificación tiene como objetivo; facilitar la ejecución real, incrementar la posibilidad de alcanzar una meta, a partir de la identificación de posibles problemas que surjan a lo largo del proceso, y lo que se espera dé lugar a un producto de calidad (Markus y Wurf, 1987; Gauvain y Rogoff, 1989; Patalane y Seifer, 1997; en Peñaloza, 2006).

Tanto el establecimiento de metas como su planificación requieren, en su formulación, de conocimientos metacognitivos y el dominio de los procesos estratégicos necesarios. Ertmer y Newby (1996; en Peñaloza, 2006), mencionan que es necesario que el aprendiz sea conciente de:

- a. la demanda de la tarea
- b. la cantidad de material por aprender
- c. recursos personales
- d. conocimientos disponibles
- e. actuación previa en tareas similares o dominio de estrategias
- f. grado de desfase entre las demandas de la tarea y los recursos personales

Auto-observación (monitoreo)

La auto-observación, consiste en poner atención a aquellos aspectos importantes del comportamiento relacionados con la meta a alcanzar. Ocurre en dos momentos;

- a) cuando se consideran los recursos necesarios para llegar a la meta y en,
- b) el monitoreo que se realiza sobre las acciones, capacidades, habilidades y actitudes a lo largo del proceso de aprendizaje.

Diversos son los factores que influyen en la auto-observación, entre ellos; la proximidad temporal (tiempo de ocurrencia), regularidad (frecuencia de observación), concentración en los éxitos y fracasos, susceptibilidad al control (resistencia al cambio) y valoración de la tarea (Bandura, 1986,1991; Mace et al., 1989; Shunk, 1989; en Peñaloza, 2006).

Las funciones de la auto-observación son:

- Ofrecer información necesaria para plantearse criterios de actuación realistas y para evaluar las posibles modificaciones a la actuación,
- Ser eficaz motivador para el cambio de conducta

Diversas investigaciones han demostrado impacto positivo de la autoobservación tanto en el control de conducta disruptiva (Graham y Harris, 1994; en González, 2001) como en el aumento de la eficacia y persistencia en la realización de tareas (Shunk, 1989; en Gonzáles, 2001), así mismo favorece la percepción que los alumnos tienen de los progresos realizados y la autoeficacia para continuar con la tarea.

Estrategias como el hablar en voz alta ayuda ha mejorar la observación y tiende a reducir el número de errores (Bernardi y Coletta, et al. 1995; en González, 2001).

Autoevaluación

La autoevaluación se refiere a la comparación cognitiva que realizan las personas entre su desempeño real y un fin establecido (Bandura, 1991; Shunk y

Zimmerman, 1997; en Gonzáles, 2006). La autoevaluación se encuentra influida por diversos factores; los criterios prefijados, la comparación social, el valor otorgado a la actividad y las atribuciones (Bandura, 1986, 1991; en Gonzáles, 2006; y Shunk, 1997).

Los criterios, dicen Hadwin y Winne, (1998, en Gonzáles, 2006), son adaptaciones personales que el aprendiz hace de las metas generales. Shunk, (1997) los divide en absolutos y normativos como ejemplo de los primeros, se encuentran: las normas fijas, las calificaciones a obtener o el número de cuartillas a emplear; ejemplos de los segundos son; las comparaciones que los alumnos hacen de su actuación con otras personas, semejantes o importantes para él.

Investigaciones realizadas sobre aspectos motivacionales, principalmente en la autoeficacia, han demostrado el efecto positivo que sobre esta suele tener, el hecho que el alumno compare su actuación con semejantes o modelos importantes para el aprendiz.

Autorreacción

Shunk, (1997) la considera como parte de la autoevaluación y señala que no sólo comprende los juicios sobre el desempeño personal sino también las reacciones propias a esos juicios (Shunk, 1997), la reacción personal a las opiniones sobre los logros sustenta los esfuerzos por aprender y los mismos logros.

Mencionan Shunk y Zimmerman (1987; en Gonzáles, 2006) que las autorreacciones son respuestas que dan las personas a los juicios sobre la propia actuación siendo este un aspecto crítico de la autorregulación. Bandura, (1986, 1991; en Gonzáles, 2006) la considera como mecanismos mediante los cuales las metas y los criterios planteados regulan el curso de la actuación.

Rodríguez, Valle, Cabanach, Nuñez, González, Pienda, (2005; en Nuñez, 2006.) señalan que las autorreacciones pueden tener una función defensiva o adaptativa. Defensiva; cuando intentan proteger la propia imagen al evitar o impedir su actuación en una tarea de aprendizaje. Adaptativa, al realizar los ajustes necesarios con el fin de incrementar la efectividad de las metas de aprendizaje, modificando, de ser necesario, las acciones establecidas.

Las autorreacciones favorables, promueven las creencias positivas acerca de sí mismo, incrementan la percepción de autoeficacia y promueven orientaciones más centradas en los objetivos de aprendizaje incrementándose el interés intrínseco en las tareas escolares (González, 2006).

González, (2006) establece tres tipos de reacciones; las subjetivas que se refieren a la capacidad del alumno de controlar su comportamiento por medio de la administración de incentivos y refuerzos; las conductuales, se refieren a la capacidad de corregir el rumbo de acción al detectarse errores e incoherencias a lo largo del proceso y; las ambientales, referidas al grado de control que puede establecer el alumno sobre los recursos que se encuentran en el contexto, por ejemplo, la ayuda de otros.

Todas estas reacciones conllevan factores motivacionales, como contextuales; la percepción de la autoeficacia y esfuerzo, y la dificultad de la tarea.

Hasta aquí, se pretendió proporcionar una semblanza de lo que se entiende por Aprendizaje Autorregulado. En la siguiente sección, describimos las formas en que puede ser enseñado, desde un enfoque constructivista.

La enseñanza del Aprendizaje Autorregulado

La enseñanza estratégica, considera Quesada, (2004) es el método idóneo para formar alumnos autorregulados. Basada en el constructivismo, el aprendizaje significativo, los estudios sobre estrategias de aprendizaje y la autorregulación, tiene como objetivo formar aprendices estratégicos o autorregulados, esto es aquellos que posean conocimientos y habilidades de los procesos que se requieren para alcanzar una meta educativa, al ser capaces de controlar sus procesos cognitivos, siendo la supervisión y la evaluación los medios que les permitirán modificar o cambiar los procedimientos empleados para llegar a fines propuestos.

En función de ello, el profesor habrá de organizar y planear una serie de actividades secuenciadas, que permitan al alumno transitar de la regulación del profesor a la autorregulación (García, sin fecha), cuyo fin requiere un profesor autorregulado, definido como aquel que conoce sus propios conocimientos y procesos, sus propias formas de aprender y que al sostener un control sobre sus procesos es capaz de enseñar a los alumnos a aprender a aprender.

La enseñanza estratégica pretende que el docente aborde no sólo los contenidos temáticos de su asignatura sino los procesos que subyacen en el aprendizaje de sus alumnos, planteando como necesaria la enseñanza de procedimientos (Quesada, 2001) y/o estrategias (Shunk, 1997) cognitivas como son; los resúmenes, mapas conceptuales, o analogías y de autorregulación como son la supervisión, control, evaluación y corrección (Martínez, 2004; en Quesada; De la Fuente, 1999c; Zimmerman y Kintzas, 1997; en De La Fuente, 2003) .

Así mismo, propone que la enseñanza de los contenidos temáticos sea realizada y evaluada a través de los mismos procedimientos cognitivos empleados, con ello

se pretende dar peso tanto a los contenidos como a los procedimientos a lo largo del proceso instruccional.

Menciona Martínez, (2004; en Quesada) que existen diversos métodos para enseñar a los alumnos a regular su aprendizaje en todos ellos se enfatiza la enseñanza de estrategias metacognitivas como vía para concientizar a los aprendices en torno a variables de orden motivacional, cognitivas, de regulación, contextuales que pudieran estar afectando el proceso, con vías a establecer los cambios o modificaciones necesarias.

Por otra parte Quesada y Álvarez, (2004) hacen alusión al método presentado por Pérez, (1997), que propone brindar al principio un apoyo abundante, al alumno, para posteriormente pasar a una independencia gradual, para lo cual proponen la siguiente secuencia:

- a) *Explicación directa.* Consiste en describir la estrategia o procedimiento a seguir, proporcionando sus características, el propósito de su utilización, condiciones o circunstancias de aplicación

- b) *Modelado.* Se considera este procedimiento idóneo para enseñar aprendizaje autorregulado (Graham., Harris y Troia, 1998; en Torrano y González, 2004) a los aprendices. La acción de planificar, controlar la ejecución, distribuir los recursos cognitivos y reflexionar sobre lo realizado, es asimilado observando como lo lleva a cabo el docente (Shunk y Zimmerman, 1998; 2003; en Torrano y González, 2004).

- c) *Práctica guiada.* Consiste en el apoyo o ayuda que proporciona el profesor a los alumnos por mediación donde el docente actúa como feedback, la responsabilidad para generar controlar y evaluar las estrategias o procedimientos es trans-

ferida del profesor al alumno (Onrubia, 1996; en Torrano y González, 2004), generando motivación al promover la transferencia de estrategias y su mantenimiento. Quesada plantea que pudiera ser enseñada por interrogación guiada.

d) *Práctica en contextos variables*. Momento de apoyo de la transferencia el docente solicita la aplicación del procedimiento o estrategia en otras situaciones diferentes al enseñado. El trabajo cooperativo y/o enseñanza recíproca podrían contribuir a este fin (Quesada, 2004).

e) *Uso estratégico y aumento de la responsabilidad*. Se caracteriza por la disminución paulatina de la ayuda dada por el profesor. Dentro de las estrategias Quesada propone la autointerrogación metacognitiva, o bien el maestro podría presentar modelos de interrogación que faciliten la reflexión.

f) *Práctica independiente o reflexiva*. En este momento se da una práctica independiente de las habilidades y estrategias adquiridas, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje que ha seguido, evalúan el rendimiento obtenido y la efectividad de las estrategias modifican los procedimientos realizan ajustes para crear un ambiente más favorable (Torrano y Gonzáles, 2004)

Algunos otros autores también consideran importante destacar la autoobservación y el apoyo social, como parte de las estrategias que deberían ser enseñadas.

Contexto laboral

Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres surge en el D.F. a sugerencia de la ANUIES en el año de 1972 para dar atención a la creciente demanda educativa de nivel medio-superior que no podía ser cubierta, por las instituciones públicas existentes, como eran la UNAM y el IPN, aquel entonces y con ella preparar a los jóvenes para satisfacer requerimientos sociales, económicos y culturales.

Así, por decreto presidencial en el año de 1973 se crea Colegio de Bachilleres, que es una institución pública que forma parte del Sistema Nacional de Educación Media Superior, tiene el encargo de impartir bachillerato general, con carácter propedéutico y terminal. (Estatuto General del Colegio art. 2º). Tiene como objetivos

- Desarrollar la capacidad intelectual del alumno mediante la obtención y aplicación de conocimientos.
- Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.
- Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una cultura responsable ante la sociedad.
- Proporcionar al alumno capacitación o adiestramiento en una técnica o especialidad determinada.

A lo largo de su historia y siempre tendientes a ajustar su propuesta educativa a las sugerencias nacionales e internacionales, el Colegio de Bachilleres ha presentado una serie de modificaciones tanto en su modelo académico como en su estructura organizativa que lo han llevado a una actualización académica y administrativa constante.

Actualmente tiene como **MISION**: “El Colegio de Bachilleres es un organismo descentralizado del Estado que imparte estudios de bachillerato general a egresados de educación básica, con el propósito de formar ciudadanos con un proyecto de vida basado en competencias académicas, laborales y vocación profesional; con autoestima y compromiso con la sociedad, con su familia y consigo mismos; mediante procesos educativos escolarizados, abiertos y a distancia que propicien el desarrollo de sus potencialidades de inventiva, retención, comprensión, creatividad y crítica; forjando hábitos para el aprendizaje a lo largo de la vida y principios éticos que normen su conducta, para incorporarse a la educación superior o al mercado de trabajo” (Colegio de Bachilleres, 2002, p. 12).

Su **VISION**: “Ser una institución de calidad, cuya gestión educativa se oriente a la pertinente formación de sus estudiantes, que ofrezca diversas posibilidades de avance académico, tanto en su modalidad escolarizada como no escolarizada, y certifique las competencias laborales relacionadas con las capacitaciones impartidas; asimismo, que preste servicios con una infraestructura permanentemente actualizada y utilizada con eficiencia y que cuente con una planta de personal académico preparada y comprometida con su función; todo ello, para que sus egresados sean reconocidos y aceptados en las instituciones de educación superior y en el campo de trabajo” , (Colegio de Bachilleres, 2002, p. 12)

Para cumplir con su misión propone una formación integral para sus alumnos, y para ello cuenta con un plan de estudios formado por tres áreas; básica, específica o propedéutica y para el trabajo; cuenta además con dos áreas no curriculares: la Paraescolar que incluye actividades, como son la educación artística y deportiva, y la de Orientación dividida en tres áreas Escolar, Vocacional y Psicosocial del estudiante. Impartidas a través de dos modalidades de estudio: escolarizado y abierto.

Con la finalidad de dar cumplimiento a sus objetivos, la estructura orgánica del Colegio de Bachilleres está conformada por diversas áreas y departamentos de las cuales depende de manera directa o indirecta el área de Orientación Escolar. Haremos una breve descripción de aquellas de las cuales depende, de manera directa, el área de Orientación Escolar.

Dirección de Servicios Académicos, dentro de sus funciones se encuentran; apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de actividades, materiales y equipo que le permitan ejercitar las habilidades y estrategias de aprendizaje para mejorar el desempeño escolar; asimismo, atender los servicios de reconocimiento y revalidación de estudios, coordinar las Direcciones de Extensión Cultural y Planeación Académica; propone y supervisa la realización de programas de capacitación y actualización para orientadores personal de laboratorios y bibliotecas de los planteles.

Tiene a su cargo las siguientes subdirecciones: Bibliotecas y Laboratorios, Departamentos y Servicios Técnicos, Asuntos del Profesorado, Reconocimiento y Revalidación de Estudios y el;

Departamento Orientación Escolar Actualmente su objetivo es contribuir al aprovechamiento académico del alumno, así como su objetiva elección profesional mediante la instrumentación de las herramientas técnico-pedagógicas para la Orientación Escolar y Vocacional.

Son sus funciones: proponer las normas y políticas en materia de Orientación Escolar, Vocacional y Psicosocial del adolescente En coordinación con los orientadores de planteles:

- Elabora y realiza diagnósticos que le permiten conocer las necesidades de atención de la población estudiantil;
- Coordina la aplicación y evaluación de los programas y actividades de planteles de acuerdo a los objetivos establecidos; propone y apoya la adquisición de recursos materiales, así también;
- Elabora y distribuye materiales didácticos y de apoyo técnico-académico para la realización de sus programas;
- Propone eventos, elabora y diseña cursos para la formación y actualización de los orientadores;
- Da seguimiento al desarrollo de los programas en planteles para detectar desviaciones y proponer los ajustes que procedan;
- Asesora a los Colegios de Bachilleres Estatales en la conformación de sus programas de orientación, previo acuerdo con la Dirección de Servicios Académicos, y le informa del avance de los programas.

Dirección de Planteles, su objetivo es coordinar las actividades académicas y administrativas del plantel, optimizar el empleo y aplicación de recursos humanos y financieros, contribuyendo así a la consecución de las metas y de los objetivos institucionales.

Como parte de sus funciones también se señalan, la de coordinar y supervisar junto con la subdirección las actividades del Servicio Académico de Orientación Escolar.

Subdirección de plantel, tiene como objetivo vigilar el desarrollo y operación del plan y programas de estudio, de Actividades Paraescolares y de Orientación Escolar, para que se lleven de acuerdo a la normatividad institucional.

Dentro de sus funciones esta; el organizar, coordinar y supervisar el servicio de Orientación Escolar que se ofrece en su plantel, proporcionar los apoyos y condiciones necesarios para el desempeño de sus diferentes programas, y promover acciones que contribuyan a la formación del orientador.

Servicio Académico de Orientación Escolar, su objetivo es contribuir al aprovechamiento académico del alumno, así como su objetiva elección profesional mediante la instrumentación de herramientas técnico-pedagógicas para la orientación escolar y vocacional.

Sus funciones; participar en la planeación, operación y evaluación de los programas que se aplican en cada plantel y turno, con la colaboración de la Subdirección del plantel;

- Aplicar programas y proyectos emanados del mismo Departamento o creados debido a las necesidades detectadas y que vayan relacionadas al fortalecimiento del aprovechamiento escolar y desarrollo integral del alumno;
- Elaborar los materiales requeridos por cada programa que se aplique; dar seguimiento a los programas y evaluar su impacto así como analizar la cobertura y el nivel de la calidad esperado en cada uno de los programas;
- Elaborar el informe individual y general de actividades en colaboración con la subdirección, así como planear la operación de los programas que se llevarán a cabo el próximo semestre;
- Participar en la actualización de los programas institucionales con observaciones, sugerencias y material de apoyo que complemente la operación de las actividades implementadas;
- Participar en los programas y talleres de actualización que promueven y apoyan la aplicación de los proyectos y programas.

En las Fig. A2 y B2 se presenta el diagrama de organización de la institución, que muestra la relación que guarda el área de Orientación Escolar con otras áreas.

DIAGRAMA GENERAL DE ORGANIZACIÓN

-Para ver detalle, haga clic en cada cuadro-

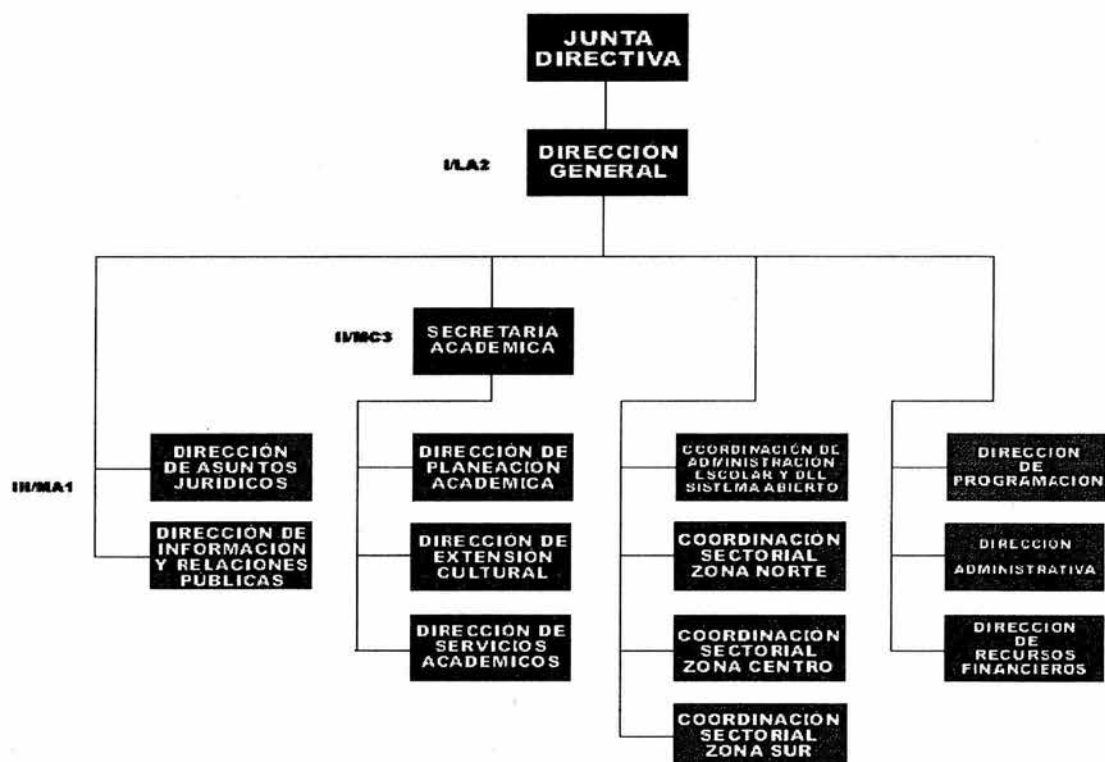


Figura A2. Diagrama de organización del Colegio de Bachilleres

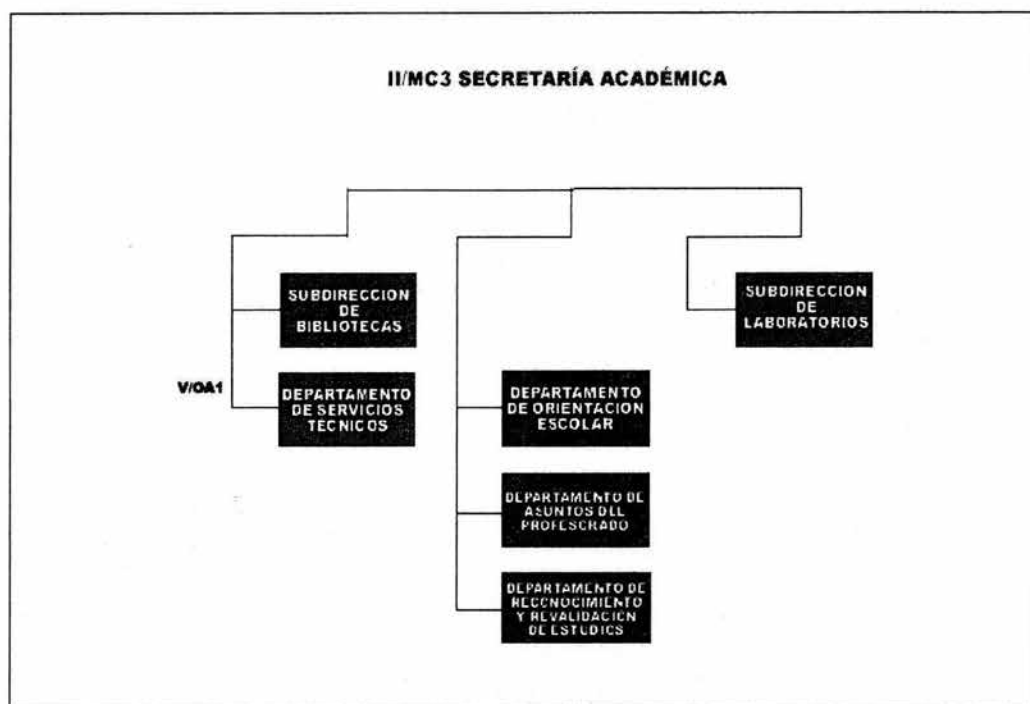


Figura B2. Diagrama de organización del Colegio de Bachilleres

La práctica educativa en Colegio de Bachilleres

La orientación metodológica para la enseñanza y el aprendizaje del Colegio de Bachilleres se fundamenta en una concepción constructivista. La cual concibe al aprendizaje como un proceso continuo de construcción y reconstrucción de conocimiento y a la enseñanza como un conjunto de acciones gestoras y facilitadoras de dicho proceso (Colegio de Bachilleres, 1994).

Dicha práctica pretende una intervención pedagógica que favorezca la interacción del individuo con el objeto de conocimiento y promover en él, interés por el desarrollo de las habilidades cognitivas, la solución de problemas y la toma de decisiones.

Su propuesta retoma los enfoques y teorías que conforman la concepción constructivista de la educación y los traduce en una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje basada en la interacción de cinco componentes: problematización, organización lógica y uso de los métodos, incorporación de la información, aplicación y consolidación.

Problematización, hace referencia la necesidad de crear en el estudiante un conflicto cognitivo al confrontar sus conocimientos previos con los que exige una nueva tarea. Lo cual ocurre cuando el estudiante no puede resolver completa o adecuadamente una tarea dada, desde sus saberes y esquemas de pensamiento. Ello ocasiona un conflicto al romper con el equilibrio existente, en sus esquemas iniciales, ocasionado por la nueva tarea, misma que demanda al individuo una reorganización de la información o el desarrollo de esquemas más complejos.

Organización lógica y uso de los métodos: se refiere al empleo que debe hacer el docente de los métodos y técnicas propios de cada disciplina en relación con la

organización lógica mental del alumno para acercarlo al contenido, crear condiciones y acciones educativas que favorezcan el desarrollo de los procesos cognitivos, de forma tal, que progresivamente vayan adquiriendo habilidades cognitivas que trasciendan la utilidad inmediata pudiendo ser aplicadas a lo largo de su vida escolar.

Incorporación de la información, al ser el profesor el encargado de poner en contacto al aprendiz con el contenido, su labor ha de ser de búsqueda de estrategias que le permitan al alumno identificar las partes importantes del contenido de manera tal que este pueda incorporarlas a su estructura cognitiva. Por consiguiente ha de enseñar estrategias de búsqueda, organización, retención y recuperación que le permitan expresar las relaciones entre los diferentes elementos.

Aplicación; será por medio de ejercicios y tareas la forma que tendrá el profesor de comprobar la eficacia y pertinencia de lo enseñado y que a su vez por comparación con los iguales le permita proporcionar la realimentación necesaria al estudiante para afinar conceptos específicos no claros y llegar así a una conceptualización más general.

Consolidación; hace referencia a la formación en el alumno de una nueva estructura cognitiva que le permitirá una mejor interpretación del mundo, donde los niveles de comprensión que tiene de la realidad, la conciencia e interacción social son mayores mejores.

Metodología

Problema

El presente trabajo surge debido a los altos índices de reprobación que presentan los alumnos de primer semestre del Colegio de Bachilleres al finalizar la primera unidad, y a los altos índices de deserción presentes al inicio de tercer semestre, (de la población que ingresa a primer semestre el 30% no llega a tercer semestre). Como una de las causales, se ha señalado la falta de una metodología para el estudio que permita a los alumnos afrontar de manera autónoma y con éxito las diversas tareas académicas que el currículo que el colegio demanda.

Defior, (1996); Roces y Gonzáles, (1998), mencionan que "la falta de conciencia y planificación, la ausencia de regulación durante la ejecución y la mínima evaluación realizada al concluir las actividades de aprendizaje son características...de los alumnos con dificultades en la comprensión o la producción de textos, la solución de problemas de diversa índole o con problemas de aprendizaje durante el estudio". (citado en Justicia, 2004)

Por otro lado estudios recientes señalan como característica de los alumnos académicamente exitosos, a aquellos que autorregulan su aprendizaje, y los definen con iniciativa personal en sus aprendizajes, perseverantes en las tareas y las competencias exhibidas, independientemente del contexto en el que se produzca el aprendizaje se centran en su papel como agentes, son conscientes de que el éxito depende de su actividad e implicación (Bandura, 2000; Zimmerman, Greenberg, y Winstein, 1994; Zimmerman, 2002; citado en Núñez, 2006).

Los objetivos del área de Orientación Escolar establecen que está será la encargada de integrar a los jóvenes de nuevo ingreso a su nueva realidad educativa de manera crítica y responsable, y que habrá de facilitar la adquisición y desarrollo de una metodología básica para el estudio.

Teniendo como antecedente lo anterior se planeó y operó un programa de entrenamiento en estrategias de Autorregulación del Aprendizaje en un grupo de alumnos de primer semestre de bachillerato con la finalidad de incrementar su promedio escolar y disminuir el número de asignaturas no acreditadas, facilitando con ello su promoción escolar al semestre inmediato con un mejor promedio, al favorecer un comportamiento académico más autónomo e independiente, (para mayor detalle del programa remitirse al Anexo1), por lo cual se planteó el siguiente:

Objetivo

El alumno aplicará una serie de estrategias de autorregulación del aprendizaje a sus asignaturas, principalmente a aquellas que pudieran ser un riesgo para su promoción académica y promedio escolar.

Población

El programa se aplicó a un grupo de primer semestre de bachillerato, perteneciente al turno matutino compuesto por 33 alumnos de ambos sexos (27 mujeres y 6 hombres), cuyas edades fluctuaron entre los 15 y 17 años (el promedio de edad fue de 16 años).

Instrumentos:

Los instrumentos empleados para valorar los comportamientos fueron los siguientes:

- a) Actividades y ejercicios diseñados y planeados elaborados para cada tema, con el fin diagnosticar, dar seguimiento y evaluar la actuación que el alumno iba manteniendo a lo largo de la aplicación del programa.

- b) Guía de entrevista con el fin de conocer el impacto que había tenido el taller en el alumno, saber si las estrategia propuestas habían sido aplicadas, conocer las causales de los resultados, las expectativas a seguirlas usando, antecedentes relacionados con la formación en técnicas, hábitos o estrategias de estudio.

Procedimiento

El programa tuvo una duración de 24 hrs., distribuidas a razón de 2hrs. por 12 semanas. Los contenidos propuestos fueron, de tipo declarativo y procedimental.

Para conseguir el logro del objetivo propuesto, la modalidad de operación que se adoptó fue taller, cuya "...característica principal es que los contenidos teóricos son puestos en práctica en situaciones reales de aprendizaje y se dispone de un espacio propio en los horarios de clases de los alumnos a fin de facilitar su realización" (Colegio de Bachilleres, 1983, p. 24).

El método que se empleo para entrenar a los alumnos en estrategias de autorregulación fue el de enseñanza estratégica, la cual propone que el principio del entrenamiento se proporcione al aprendiz un máximo de apoyo y posteriormente soltarlo paulatinamente.

- La parte operativa del programa se dividió en tres etapas, cada una con una duración de 8 horas, 2 hrs. por cuatro semanas:

- Previo a la parte operativa del programa se aplicó un cuestionario que tuvo como fin conocer algunos antecedentes académicos de los alumnos, así como su disposición afectiva hacia su nueva realidad educativa.

La primera etapa tuvo como finalidad sensibilizar a los alumnos y crear una mayor disposición a trabajar de manera independiente, autónoma y reflexiva, para ello se procuró establecer o modificar esquemas conceptuales relacionados con el papel activo que ellos juegan en la adquisición de aprendizajes profundos y cuya obtención se basa en el esfuerzo realizado determinado por pensamientos y creencias, como son; la orientación de metas hacia el aprendizaje más que al ego, y un concepto de inteligencia más incremental que estático.

Para ello se pretendió que conocieran los diferentes procesos cognitivos que en el intervienen, así como conocer los diversos factores internos y externos que están presentes en el momento de aprender y que de alguna manera influyen en sus resultados escolares. Así también, con la finalidad de que comprendieran la función que tienen las estrategias de aprendizaje en los procesos de comprensión y asimilación de contenidos, fueron trabajadas las siguientes; identificación de ideas principales, toma de apuntes, elaboración de resúmenes y mapas conceptuales.

En la segunda etapa, se enseñaron estrategias dirigidas a la reflexión y autorreflexión del proceso de aprendizaje, tales como:

- formulación de preguntas y autointerrogación, cuyo fin fue de generar una actitud más instrospectiva y reflexiva, hacia sus pensamientos, conocimientos, emociones y creencias presentes al momento de realizar una tarea y cuyo conocimiento permitiría su mejor manejo y en caso de ser necesario, su modificación
- SQA (lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí), promueve el aprendizaje reflexivo y autorreflexivo a partir de tres preguntas.

Por último en una tercera etapa, se trabajaron los componentes operativos del proceso de autorregulación aplicados a sus asignaturas, se establecieron metas y planearon las condiciones necesarias para alcanzarlas (tiempos y espacios de trabajo escolar, búsqueda de apoyos materiales y humanos) asimismo trabajaron su motivación (actitudes hacia la materia, atribuciones causales, sentimiento de competencia, temor al fracaso), se supervisaron las acciones planeadas y por último se evaluaron e intentaron identificar sus reacciones de acercamiento o rechazo al trabajo escolar emprendido.

- Con el propósito de dar seguimiento, se llevó a cabo una evaluación escolar diagnóstica, formativa y sumativa, al principio, durante y al final de cada sesión, por medio de ella se realizaron valoraciones cualitativas sobre los avances que los alumnos iban obteniendo en el dominio y manejo de los contenidos abordados, asimismo por medio de ella se pudo retroalimentar al alumno.

- Al finalizar el taller, cuatro alumnos participantes, fueron entrevistados con el propósito de conocer; el impacto que este había tenido, el conocimiento previo que tenían acerca de la temática abordada, el conocimiento y manejo que hicieron de las estrategias trabajadas a lo largo de la aplicación del programa, su disposición ha continuar utilizándolas en cursos posteriores, sus sentimientos y emociones hacia la institución, sus vivencias, motivaciones, expectativas, visualización del concepto de si mismo, sus necesidades e intereses y las acciones cognitivas de regulación que realizaron antes, durante y al finalizar el proceso de intervención.

- Para verificar si la aplicación de las estrategias de regulación del aprendizaje, que los alumnos hicieron sobre sus asignaturas, tuvo algún efecto en los índices de aprobación, reprobación, promedio escolar y el número de alumnos en situación de alto riesgo, se tomaron datos provenientes de:

- a) Reportes individuales de evaluación escolar (RI)
- b) Actas de evaluación final (RF)

- Con ellos se llevo a cabo un comparativo entre los reportes de evaluación escolar, correspondientes a la primera evaluación y el acta de evaluación final, para verificar si existían diferencias en los resultados arrojados antes de aplicar las estrategias y después de aplicadas.

- Cabe mencionar que posterior a la entrega de la evaluación inicial, y una vez concluida la primera etapa del taller, 19 alumnos del grupo original empezaron a ausentarse, situación que se deseó aprovechar para realizar un segundo comparativo entre este grupo y el grupo de alumnos que asistieron al taller de autorregulación y así poder observar si presentaban variantes en sus índices de aprobación, reprobación, promedio escolar y número de alumnos en situación de alto riesgo. La presencia de diferencias haría suponer que estas eran producto de las estrategias trabajadas en el taller.

En la sección de resultados se muestran los datos escolares provenientes de ambos grupos:

- 1) Grupo A; compuesto por 14 alumnos, aquellos que asistieron al taller de autorregulación del aprendizaje.
- 2) Grupo B; compuesto por 19 alumnos que no asistieron al taller de autorregulación del aprendizaje.

Tratamiento de los datos

De esta manera, se tomó como indicador el total de asignaturas en las cuales los alumnos se encontraban matriculados a partir de los reportes escolares del grupo, y se realizaron dos comparativos, uno intergrupual (grupo A y B) y uno intragrupal

(grupo A), entre el número de asignaturas que deberían estar acreditando y las que estaban acreditando en realidad en la primera y última evaluación.

Para obtener el total grupal de asignaturas en las que los estudiantes se encontraban matriculados, se multiplicó el total de alumnos que formaba parte del grupo por 7 que era el número de asignaturas en las cuales cada alumno se encontraba inscrito, de esta forma se obtuvo el total de asignaturas que cada grupo debería acreditar, resultando lo siguiente:

- a) Los alumnos del Grupo A (aquellos que asistieron al taller, compuesto por 14 alumnos) se encontraban inscritos en un total de 98 asignaturas.

- b) Los alumnos del Grupo B: (aquellos que asistieron de manera irregular compuesto por 19 alumnos) se encontraban inscritos en un total de 133 asignaturas.

Por último los datos así obtenidos fueron graficados y se muestran en forma porcentual. En las gráficas se puede observar de manera más clara, las diferencias en el número de asignaturas aprobadas y reprobadas, el promedio escolar obtenido y el número de alumnos que se encontraban en situación de alto riesgo antes y después de la aplicación de las estrategias de regulación, entre los alumnos que formaron parte de este programa y entre este grupo y el grupo que no asistió al taller.

Resultados

En las figuras 3, 4, 5 y 6 se muestran los datos obtenidos por medio de las actas y reportes individuales de evaluación escolar entregados por la institución, en ellas se muestran los cambios en los resultados escolares ocurridos, en el grupo que asistió al taller de Orientación de manera regular y el grupo que no lo hizo.

La figura 3, muestra un comparativo del porcentaje de asignaturas aprobadas por ambos grupo. Lo primero que se puede observar es, que el porcentaje de aprobación de asignaturas, en el grupo A con respecto al grupo B varía. Mientras que el grupo A, en el reporte inicial (RI) presentó un porcentaje de acreditación del 68 %; en el reporte final (RF) este se incrementa al 94%; en el grupo B el reporte inicial (RI), mostró un porcentaje de acreditación del 48.2% el reporte final (RF) fue de 58 %. Así la diferencia entre los reportes de ambos grupos, fue mayor en el grupo A que en el B, tanto en el reporte inicial como final.

En la figura 3, también se puede observar una diferencia porcentual grupal en la cantidad de asignaturas acreditadas entre el reporte inicial y el reporte final. El grupo A fue del 26% en y la del grupo B que fue de 9.8%. Por consiguiente el grupo A presentó un número mayor de asignaturas acreditadas

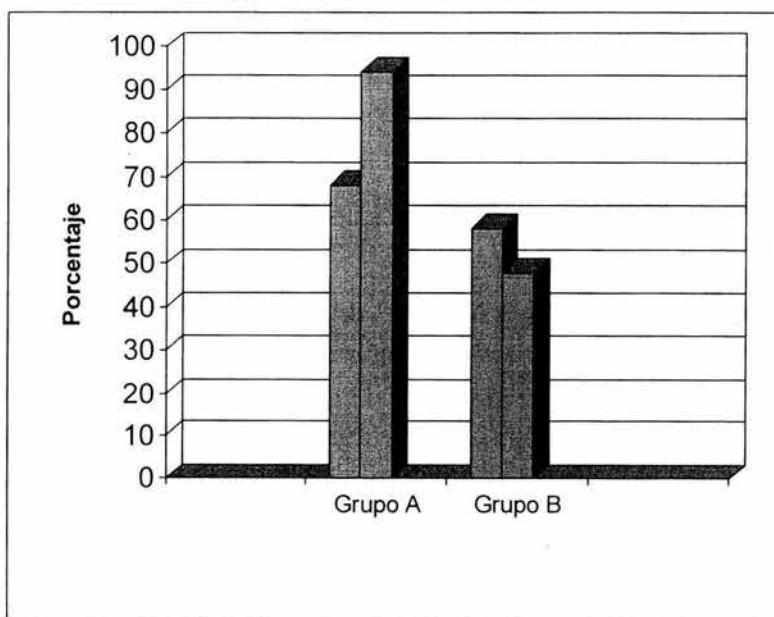


Figura 3 Aprobación de asignaturas

La figura 4, muestra el porcentaje de reprobación de asignaturas, en el reporte inicial y el reporte final de ambos grupos. En el grupo A, se tiene una reprobación de asignaturas del 32%; en el reporte final ocurre una reprobación de asignaturas de 5.1%. Lo que nos da cuenta de una reducción del 26.9% asignaturas reprobadas, entre la primera y última evaluación.

En el grupo B, presentó una reprobación del 51.8% de asignaturas. En el reporte final la reprobación disminuye al 30.8% del total de asignaturas por acreditar. Al igual que en el grupo A, se observa una disminución de la reprobación del 21%. Observándose que la disminución de asignaturas reprobadas es mayor en el grupo A, la cual fue del 26.9% con respecto al grupo B, que fue de 21%.

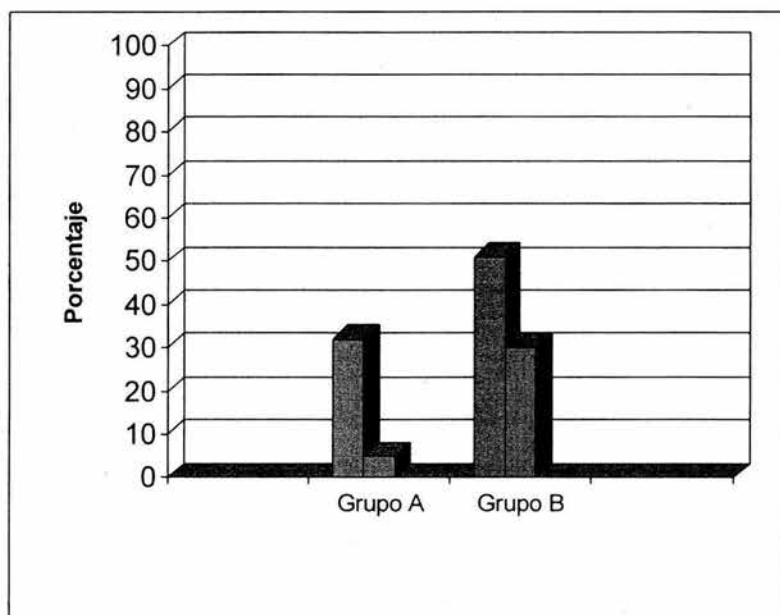


Figura 4. Reprobación de Asignaturas

La figura 5, presenta los promedios escolares grupales obtenidos por ambos grupos. En el reporte inicial el grupo A obtuvo un promedio escolar grupal de 6.7 y en el reporte final de 7.3. En el grupo B, en el reporte inicial, obtuvo un promedio escolar grupal de 5.8, en el reporte final el promedio fue de 6.4. Nuevamente se observa una tendencia a aumentar el promedio final en ambos grupos, presentando el grupo A, un incremento de .7 y en el grupo B de .6.

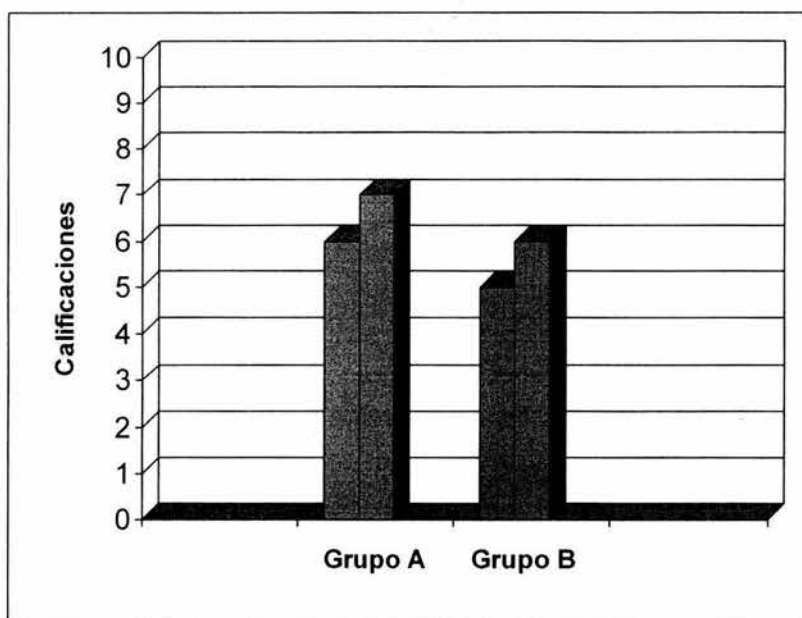


Figura 5. Promedio Escolar Grupal

Por último la figura 6, muestra un comparativo en el porcentaje de alumnos irregulares, que dentro de cada grupo se encontraban en situación de alto riesgo, esto es, al estar reprobando más de tres asignaturas situación que ponía en peligro su promoción escolar, al segundo semestre.

En ella, se observa que el 21% de los estudiantes del grupo A, se encontraban, en situación de alto riesgo, en el reporte inicial, porcentaje que se redujo a 0 % en el reporte final; mientras que en el grupo B, del 50% de alumnos, que en el reporte inicial se encontraban en situación de alto riesgo, disminuyó a 26 % en el reporte final. Por lo tanto, se advierte que el número de alumnos que al final permanecen en situación de alto riesgo, es mayor en el grupo B que en el grupo A.

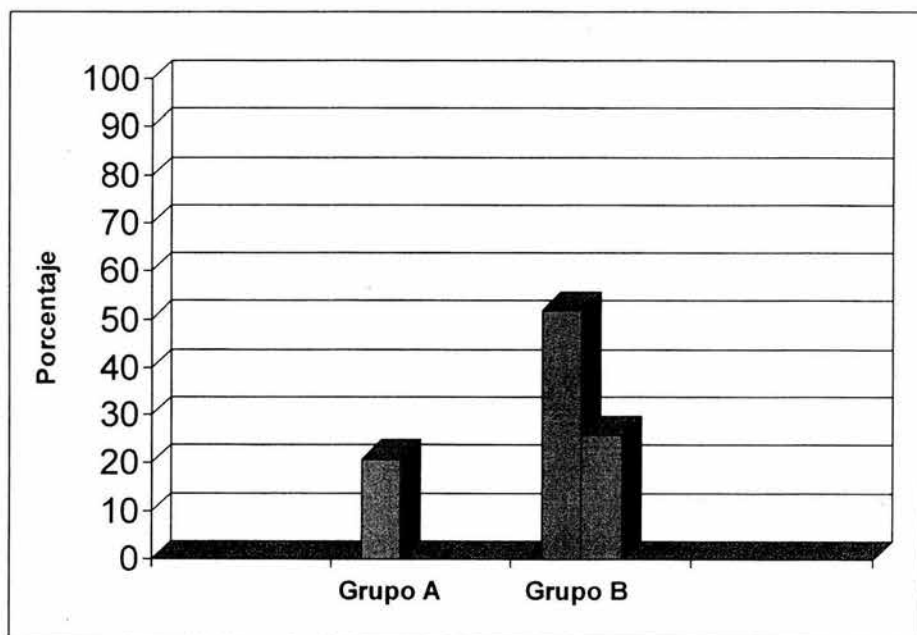


Figura 6. Alumnos en situación de alto riesgo escolar

Evaluación escolar

Por otro lado, el seguimiento llevado a cabo mediante la **evaluación escolar** a lo largo del curso mostró un manejo más preciso por parte de los alumnos de los contenidos procedimentales que operó el taller. Las entrevistas, sostenidas con algunos de ellos, señalan la aplicación de las estrategias de autorregulación, así como también indican la importancia que otorgaron a algunos contenidos vistos para el logro académico alcanzado, como fue; el proyecto de vida y establecimiento de metas.

Ello conduce a pensar en la existencia de una relación entre los resultados escolares obtenidos y la aplicación de estrategias de autorregulación lo cual faltaría comprobar mediante una aplicación y evaluación más controlada y sistematizada del taller.

Los datos que a continuación aparecen responden a una serie de observaciones realizadas durante la realización del taller, las cuales se consideran generalizadas, no sistematizadas, y limitadas al centrarse más en los componentes operativos del proceso, como fueron la aplicación de estrategias de aprendizaje, establecimiento de metas, la planeación, la supervisión y la autorreacción de los cuales dan cuenta los instrumentos anteriormente mencionados, lo cual no ocurre con los componentes, la motivación y de la cual los instrumentos aplicados no dieron cuenta.

Las observaciones realizadas y que a continuación se presentan, dan cuenta de:

- a) el dominio que los alumnos alcanzaron de los contenidos a lo largo del taller, en un antes, durante y después de cada sesión.

- b) la aplicación de las estrategias de autorregulación por parte de los alumnos, en aquellas asignaturas que constituían un riesgo para su promoción o promedio escolar.

Metas

Las metas que los alumnos, elaboraron en un principio fueron muy generales y poco específicas, consideradas así al no aplicar criterios en su enunciación, por ejemplo establecen como metas; “salir bien” o “sacar buenas calificaciones”, sin señalar el qué, el cuándo, el cómo, el dónde, porqué o para qué. Así también, se observa que presentan confusión entre lo que es planear y establecer metas, cuando se está en fase de establecer metas ellos establecen acciones como metas.

Durante la fase de intervención y bajo supervisión las metas elaboradas, se formularon con base a los criterios establecidos en el taller (concreción, grado de dificultad, fecha de inicio y terminación, entre otras). Por otro lado, también se notó, la importancia que tiene el lenguaje escrito como herramienta de control del comportamiento, al escribir sus metas en función de sus valores, creencias y conocimiento e imágenes que tenían de si mismos ha futuro, observándose una actitud más seria y más comprometida.

Pertinente resulta mencionar que algunos de ellos manifestaron no atreverse a postular metas por no creer que las pudieran lograr, asimismo mencionaron no poder visualizarse alcanzando la meta propuesta, lo cual pudo reflejar una falta de confianza o un bajo sentido de competencia hacia el dominio o manejo de la asignatura.

Planeación

La fase de planeación, tiene como requisito que el alumno analice y reflexione sobre su persona, la asignatura y las estrategias que posee para enfrentar tareas propuestas. Cuando se les interrogó sobre la forma en que obtendrían una meta fijada sus respuestas son muy generales y ambiguas, como; “estudiar más” o “echarle ganas”, así también se pudo advertir que las formas de estudio que emplean son el repaso de apuntes o resúmenes de clase o un aprendizaje por repetición, sin considerar las características y las condiciones de realización de la tarea.

No poseen estrategias metacognitivas que les permita analizar y reflexionar sobre sus actitudes, procesos cognitivos y conocimientos previos. La autointerrogación por medio de la formulación de preguntas facilitó la identificación y definición de variables externas que pudieran afectar sus resultados, por ejemplo las características y condiciones de realización de una tarea y establecer la forma de abordarla, resultando más difícil un análisis interno referido a los sentimientos, pensamientos o creencias, en relación a su sentido de competencia, identificando más fácil su gusto o disgusto por la tarea.

La enseñanza de la estrategia de formulación de preguntas aplicada a la identificación de sus propios conocimientos y procesos fue adecuada. Aprendieron a formular preguntas cognitivas y metacognitivas, aunque no las aplican de manera espontánea a sus procesos de aprendizaje, no están habituados a interrogarse sobre lo que saben o necesitan para realizar una tarea o sus propios procesos, por lo menos no de manera conciente. El uso de la estrategia SQA, resultó pertinente para trabajar la formulación de preguntas y promover un pensamiento más reflexivo.

En lo concerniente a los planes de acción, no los elaboran, cuando lo hacen resultan muy generales, no especifican tiempos, espacios o recursos a emplear. Enseñarles a establecer un plan de acción, en base a preguntas, como las sugeridas por Zimmerman, en su "Marco Conceptual para el estudio de la Autorregulación" (1994; en Schunk, 1997) resultó positivo ya que les ayudó a definir y programar acciones y actividades, en tiempos, espacios y recursos a emplear. Al final se obtuvieron planes de acción más objetivos y realistas.

Así, se tornaron más concientes sobre las características de la tarea y los requisitos que deben cubrir para su acreditación, que sobre los conocimientos, afectos, y actitudes que tenían respecto a la asignatura.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, reportan conocer algunas, como son los mapas conceptuales o los resúmenes, pero no los manejan.

La enseñanza de algunas estrategias de aprendizaje como los resúmenes, los mapas conceptuales resultaron pertinentes para identificar la forma en que opera el proceso de aprendizaje por medio de estrategias, en el caso de los mapas conceptuales, algunos alumnos reportaron haber logrado su transferencia a otra asignatura.

Autobservación o monitoreo

Lo que se pudo notar, en esta fase, es que no existe, por parte de los alumnos, una tendencia a supervisar el cumplimiento de lo establecido en su plan acción.

El haber solicitado una supervisión evidenció, que los alumnos no ejecutan sus planes de acción, al cuestionarlos sobre los motivos que tuvieron para no hacerlo reveló una falta de hábito, así como la necesidad de una supervisión externa.

Por otra parte, el monitoreo es otra actividad que requirió de la formulación de preguntas, sobre el propio desempeño, la pertinencia de las acciones realizadas y las condiciones programadas (tiempos, espacios y recursos propuestos) lo cual fue realizado sin problemas quizá por que es referido a factores específicos y externos.

En entrevista reportan, que el tener una agenda para planear lo que iban llevar a efecto, el haber elaborado un cuestionario que les permitiera reflexionar y analizar lo planeado y entregar un reporte semanal, de los resultados obtenidos, los obligó a atender la realización de las tareas propuestas en las condiciones prefijadas, pocos mencionaron ajustes en su planeación y programación.

Otro elemento importante fue reconocer la necesidad de ayuda y buscarla para obtener las metas propuestas, hecho que no resulta fácil de reconocer en la adolescencia, ya que tienen la necesidad de valerse por ellos mismos y la sociedad lo refuerza al señalarles que ya están grandes, por consiguiente, presentan una tendencia a no dejarse ayudar. Ante los resultados obtenidos y las acciones propuestas por el taller, después de la evaluación inicial, favorecer el reconocimiento de esta necesidad y empezar a buscarla en la institución, en padres, amigos o maestros, resultó un factor importante en los resultados que obtuvieron.

Autoevaluación

Esta fase tiene como objetivo hacer una comparación entre los resultados obtenidos y las metas establecidas.

Cabe mencionar que la meta externa establecida al principio de semestre era pasar todas las asignaturas con un promedio mínimo de ocho, al estar reprobando la mayoría, más de dos asignaturas la preocupación se dirigió, a la reducción del

número de asignaturas que iban reprobando, debido a que esta situación ponía en riesgo su promoción escolar al siguiente semestre, así la meta que se consideró importante alcanzar después de la evaluación inicial fue el reducir el número de asignaturas no acreditadas y poder promocionarse, este es el momento en que trabaja el taller de autorregulación en su parte operativa.

Después de la evaluación final, compararon sus metas establecidas con sus resultados obtenidos, dado que la mayoría obtuvo logros positivos (al disminuir el número de asignaturas no acreditadas), manifestó su satisfacción e identificó como causales; la búsqueda de ayuda, la persistencia en el estudio, el establecimiento de metas, el conocimiento sobre el trabajo mental y la aplicación de algunas estrategias de aprendizaje, entre otras.

Por otra parte, los causales de reprobación, los dirigen más hacia su persona, al señalar que son producto de algunos procesos cognitivos como; la falta de atención o de vocabulario; emotivos como; disgusto por la asignatura y sobre todo la mínima cantidad del esfuerzo invertido al estudiar o entregar tareas.

En menor medida, mencionan dificultades en la comprensión de la tarea o de la inteligencia, y en relación a sus profesores de asignatura, arguyen el vocabulario que estos manejan como causa de sus obstáculos. En relación al contexto, cuando la mayoría tiene problemas en alguna asignatura, señalan al profesor como causa principal de sus problemas, al no saber este, explicar los contenidos. También refieren a la presencia de distractores, sin precisar cuales.

Autorreacción

La autorreacción al igual que la autoevaluación ocurre en dos momentos; posteriores a la entrega del primer reporte de evaluación y posteriores a la entrega del reporte final de evaluación. En la primera, las reacciones emocionales que

manifiestan es el sentirse mal, por los resultados obtenidos. La mayoría atribuye sus resultados, a la falta de esfuerzo.

Dentro de los alumnos que presentaron un mayor desempeño se encontró una mayor satisfacción por los resultados obtenidos y una tendencia a repetir las acciones realizadas, al ser señaladas estas como factor relevante en los logros alcanzados.

Importante de resaltar resulta el papel que tuvieron los señalamientos externos, realizados por el orientador a lo largo del taller sobre lo que dicen y hacen los alumnos de manera inconsciente respecto a sus asignaturas, con el propósito de que pudieran darse cuenta de sus actitudes y conductas que manifestaban hacia su persona o la tarea, aunque mostraron resistencia a escuchar y una tendencia a justificar los señalamientos hechos, el insistir en los mismos poco a poco los condujo a su consideración.

Al final, los alumnos señalaron como las causas principales de sus resultados escolares obtenidos a: la entrega de tareas, no faltar a clases, la aplicación de estrategias de aprendizaje, diferentes a las que acostumbraban emplear, entre ellas: la elaboración de guías de estudio o hacer cuadros sinópticos, principalmente al esfuerzo aplicado y a la búsqueda de apoyos necesarios. No refieren la aplicación de formas de autorrefuerzo o recompensa de parte de sus padres.

Entrevista

Con el fin de corroborar algunos datos que las observaciones anteriormente expuestas arrojaron, se entrevistaron a cuatro alumnos, que tomaron parte del taller.

Así los alumnos entrevistados indicaron que nunca habían participado en un taller de Orientación con las características y objetivos que este había pretendido, lo que consideraron de utilidad al pretender tener un impacto en sus asignaturas, opinando que el curso debería ser obligatorio, para que todos los alumnos asistieran. Lo cual marca la necesidad que tienen de ser apoyados académicamente.

Con respecto a los contenidos abordados, los alumnos señalaron como los más importantes la formulación de metas a largo plazo ya que por medio de ellas consiguieron ubicarse en su nuevo nivel y espacio educativo. Asimismo, mencionaron que el conocer y manejar estrategias de aprendizaje al interior del taller, como fueron la formulación de preguntas o los mapas conceptuales, les permitió aplicarlas a otras asignaturas, con buenos resultados.

Por otra parte uno de los propósitos del taller fue dejar al alumno de manera paulatina la responsabilidad de la aplicación de las estrategias de autorregulación, sin embargo cambiar un esquema o establecer un nuevo hábito necesita tiempo, y los tiempos institucionales se agotaron sin que pudiera soltarse al alumno y poder comprobar la aplicación que hacían de proceso de manera independiente.

No obstante ellos consideraron que para poder llevar a efecto la realización de su plan de acción fue pertinente el seguimiento del orientador. Sería conveniente llevar a cabo un seguimiento en el próximo semestre y ver que ocurrió con los alumnos que llevaron el taller.

Discusión

Las variables que pueden favorecer o no favorecer el aprendizaje escolar en la escuela son diversas, estas pueden provenir del sistema, del profesor, de la tarea o el mismo alumno, dentro de estas últimas se encuentran la eficiencia de los mecanismos de autorregulación que el individuo maneja.

El programa aplicado procuró que los alumnos fijarán compromisos y condiciones de trabajo que les ayudarán a conseguir logros académicos específicos de manera independiente y fue por medio de observaciones realizadas a lo largo del taller y de las entrevistas que se llevaron cabo a los alumnos participantes en el mismo que fue posible pensar en un vínculo entre las estrategias enseñadas y los resultados obtenidos por los alumnos en sus reportes escolares.

Los hechos que apoyan la anterior afirmación, se basan en;

- la aplicación de las estrategias de autorregulación que los alumnos hicieron sobre las asignaturas que estaban reprobando o aquellas en que presentaban un bajo promedio escolar;
- las observaciones que realizó el orientador a través de la aplicación del método de enseñanza empleado (enseñanza estratégica), con el cual se pudo monitorear los cambios que los estudiantes fueron presentando en su conocimiento y dominio de los diferentes componentes de la regulación del aprendizaje que fueron abordados en el taller;
- los reportes que los alumnos entregaban y que daban cuenta de la pertinencia y efectividad del plan de acción programado.

Por otro lado, lo expresado por los alumnos en las entrevistas ayudó a constatar la aplicación de las acciones establecidas, las metas, el empleo de estrategias de aprendizaje, la elaboración de planes de acción, los cambios en las condiciones de estudio o la búsqueda de apoyos.

Por otra parte existen una serie de indicadores que señalan la presencia y aplicación de conductas de regulación como los siguientes:

Se ha señalado que las habilidades y estrategias de autorregulación se ponen en acción cuando las personas tropiezan con algún obstáculo que les impide conseguir su propósito.

Dentro del grupo que asistió a Orientación, esto se pudo constatar al observar la preocupación que mostraron los alumnos, y algunos padres de familia, después de los resultados escolares obtenidos en la evaluación escolar inicial y que dio como consecuencia la búsqueda de acciones, tendentes a la modificación de estos resultados. Quizá esta preocupación pudo estar vinculada al hecho de poner en riesgo la consecución de un proyecto profesional-ocupacional.

Se ha mencionado también, como característica del aprendizaje autorregulado, la participación activa del alumno en la búsqueda y solución de problemas que impiden la consecución de una meta. La participación activa entendida como la autorreflexión que lleva a la toma de decisión y la acción posterior. La autorreflexión dirigida a las características y recursos personales y de la tarea, lo que se tiene y lo que se requiere para alcanzar la meta propuesta.

La autorreflexión se promovió mediante la autointerrogación y la formulación de preguntas, sobre los pensamientos, sentimientos y creencias, que tenían sobre sí mismos, en relación a la tarea a realizar, aunque resultó difícil observar la

presencia de cambios en estos, ello debido probablemente a la poca efectividad de los instrumentos empleados, pese a ello, se trabajaron algunas conductas emocionales, tales como, el gusto o disgusto por la tarea, o el sentido de competencia, está última en ocasiones con antecedentes profundos, cuyo origen no está relacionados con la tarea inmediata, sino con la satisfacción de otro tipo de necesidades, como son la atención por parte de los padres.

Así, se considera a la escuela como un sensor de problemáticas emocionales de fuerte arraigo.

Al parecer, les resultó más fácil reflexionar y manejar factores conductuales y contextuales, que influyen en su aprendizaje, como son, las condiciones de tiempo, espacio o recursos a emplear, sean humanos o materiales, y organizarlos y distribuirlos en un espacio de tiempo a través de la formulación de metas, la planeación, la supervisión y la autoevaluación.

Al final observamos un comportamiento más abierto, más autónomo, asimismo los sentimos más seguros y satisfechos por los logros obtenidos.

Cabe hacer algunas observaciones con respecto a los 19 alumnos que tienden a ausentarse después del primer reporte, un hecho a resaltar es el haber mantenido un promedio escolar bajo y un número de asignaturas reprobadas más alto en los dos reportes escolares, lo que pudo haber sido debido a la falta de métodos o estrategias de estudio eficientes, ya señaladas en algunas evaluaciones realizadas por la institución.

Otras de las posibles causas que también pueden explicar el ausentismo, se encuentran; la falta de credibilidad en relación a los contenidos enseñados, a la falta de obligatoriedad y el no encontrar una relación entre los contenidos

abordados en esta y las demás asignaturas, también pudo haber sido debida a la falta de credibilidad en sus propias capacidades para poder realizar con éxito una tarea, finalmente a la concepción que pudieron haber tenido de la clase de Orientación, al ser considerada esta como una ayuda.

Por otro lado se encuentran las variables motivacionales y dentro de ellas el miedo al fracaso y la consiguiente resistencia a asumir compromisos por lo doloroso que este puede resultar si no se obtiene lo deseado, y que pudieron haber experimentado al no haberse quedado en su primera opción, debida al puntaje obtenido en el examen de CENEVAL o el promedio alcanzado en educación media (inferior a 7) y que tienden a compensar con expresiones como "cualquier escuela es buena", "la escuela no hace al alumno", "para el que quiere estudiar, no importa el lugar".

Ya en las primeras sesiones del taller dejan ver su disgusto por su nueva situación escolar al tomar actitudes de rechazo al trabajo escolar, los que eligen al colegio lo hacen "porque es más fácil quedarse en este que en las otras", revelando con ello su falta de confianza a quedarse en otras opciones, o un bajo sentido de competencia. Ello lleva a pensar en una falta de identificación con la institución y probablemente en una pobre autoestima.

En el caso de los que asistieron al taller la idea del esfuerzo como generadora de logros académicos más que de la capacidad intelectual resultó no solo pertinente, sino necesaria, quienes se acogieron a este pensamiento lograron aplicar lo planeado y nivelar su situación académica, principalmente en aquellos casos en que se encontraban reprobando tres o más asignaturas.

Con el propósito de recuperar a la población faltante, se optó por aplicarles un programa diferente, exento de compromisos hacia las otras asignaturas, con esto

se consiguió que permanecieran 17 de los 19 alumnos ausentes. Se piensa que la reducción de los compromisos, al no vincular los contenidos del taller con las demás asignaturas tornó más segura su asistencia al mismo.

Finalmente los mismos criterios que llevaron a 19 alumnos a ausentarse del taller, pudieron llevar a los 14 alumnos restantes a mantenerse dentro del mismo; el pensar que podían obtener algo que les pudiera ayudar en el manejo de su asignatura, el visualizar la posibilidad de aplicación de lo enseñado, las expectativas de logro sobre sí mismo y sus capacidades, y la probabilidad de aplicación de algunas estrategias y acciones derivadas del taller.

Conclusiones

La nueva concepción educativa y el desarrollo de las nuevas tecnologías, al enfocarse más en el aprendizaje que a la enseñanza, requieren de un estudiante más autónomo e independiente en sus procesos de aprendizaje, que determine qué aprende y busque las mejores formas de aprenderlo.

El Colegio de Bachilleres, pese a que inició este tránsito en los años 90's, aún presenta un sistema, con remanentes de corte tradicional, donde el discurso se centra en el aprendizaje y la práctica se centra en la enseñanza, así presta poca atención a los procesos de aprendizaje que ocurren en el alumno, fomentando aprendices dependientes del maestro, resultando éste responsable, desde el punto de vista del alumno, de sus magros resultados académicos "es él quien debe motivarnos, él me reprobó, no explica bien".

Por otro lado, como características de la población adolescente de 15 y 16 años del colegio, sin ser exclusiva de este, presentan una falta de madurez neurológica y psicológica que ocasiona un pobre control de impulsos, ello los conduce a la búsqueda de satisfactores inmediatos de tal forma que invierten todo en el presente y preparan poco para el futuro, sin medir consecuencias dedican demasiado tiempo a actividades ajenas a lo académico, con los consiguientes, pobres resultados escolares.

Con una pobre visión del futuro, piensan en "ser alguien o salir adelante", asumen su realidad dentro del colegio como que "al menos alcanzaron un lugar" y cuando les va mal en la escuela todo esta en "echarle ganas", lo que revela falta de profundidad en los análisis que realizan cuando se les presenta algún problema escolar, lo cual sumado a sus antecedentes de ingreso y las características del sistema tornan más difícil su permanencia y terminación.

Para dar respuesta, y bajo la idea de enseñar aprender a aprender la Orientación Escolar, ha sido la encargada de proporcionar al aprendiz desde diversos enfoques, herramientas generales de corte social, cognitivo o motivacional, no vinculadas a contenidos curriculares específicos, que le permitan una adaptación más eficaz y exitosa a su ambiente educativo.

Ultimamente la Orientación Escolar en Colegio de Bachilleres se ha encontrado más preocupada por aspectos de carácter cognitivo y ha dejado de lado aspectos motivacionales como es el sentido de competencia, o sociales, como la ubicación social del estudiante, que se consideran importantes, para que este pudiera adquirir compromisos escolares.

Ante esta situación, la Autorregulación del Aprendizaje resultó una alternativa, no sólo pertinente para conseguir la formación de un individuo que se regula asimismo, sino necesaria, al proponer la formación de un estudiante, más conciente y participativo de sus procesos de aprendizaje, quien establece mecanismos de control y manejo sobre sus procesos internos y externos logrando con ello fines académicos por él establecidos, independientemente de las contextos en que este pudiera darse. De especial interés, resultó la importancia que este enfoque concede a la motivación, en particular a la autoeficacia.

Los resultados obtenidos, dan cuenta primordialmente de la aplicación que los alumnos hicieron de los componentes operativos del proceso (establecimiento de metas, la planeación, la supervisión y la autoevaluación) a una asignatura considerada como de riesgo y que permitieron inferir una relación entre los resultados escolares alcanzados y el manejo que el aprendiz tuvo de los contenidos procedimentales del proceso de regulación.

Dentro de los logros, más significativos que el taller alcanzó, resultó que el alumno pudiera vincular objetivos a largo plazo con objetivos más inmediatos mediante la formulación de metas, a través de la elaboración de un proyecto de vida que proporcionó sentido y significado a su estancia en el bachillerato, lo cual afectó su disposición al control y manejo de sus acciones.

Otro de los aspectos a resaltar, fue el seguimiento que llevó a cabo el orientador sobre el trabajo que el alumno realizó, lo cual dejó ver que pese a que el alumno tiene la necesidad de valerse por si mismos, al carecer de hábitos y herramientas de aprendizaje eficientes para enfrentar las demandas que su nuevo espacio académico le impone, mantiene la necesidad de establecer una relación de apoyo con los adultos, sea sus padres o maestros.

Aquí resultó importante el tipo de actitud asumida por el adulto, la cual debe ser de acompañamiento más que de hostigamiento o abandono y llevar a cabo un seguimiento, facilitando con ello al alumno; reconocer, aceptar y buscar los apoyos necesarios, establecer condiciones suficientes y pertinentes para el logro de sus fines propuestos.

Este hecho deja ver la necesidad de cambiar la forma que los adultos tienen de relacionarse con el adolescente, al cual se le concibe como poco comprometido y responsable, y mejorar las habilidades sociales en los mayores para conducir a los adolescentes, requiere operar cambios a nivel conceptual en la forma en que ambos actores se ven.

Por otra parte, la enseñanza estratégica propone al profesor soltar al alumno de manera paulatina, conforme este va consiguiendo un dominio de las estrategias enseñadas, sin embargo enseñar estrategias y conseguir su dominio es un proceso que lleva tiempo, si bien ellos lograron manejar de forma aislada cada com-

ponente operativo del proceso, no se consiguió que, fueran capaces de aplicar todos y cada uno de los pasos seguidos en un nuevos contextos. Sería conveniente llevar un seguimiento de estos alumnos en el siguiente semestre y ver que tanto de lo enseñado conservaron.

Asimismo, también resulta conveniente analizar la pertinencia de los instrumentos empleados para dar cuenta de los pensamientos, sentimientos y creencias que tienen los alumnos sobre el proceso de aprendizaje y de este en relación a su persona. Los instrumentos de evaluación empleados, como fueron la toma de apuntes y la elaboración de resúmenes por clase no permitieron su observación.

Sería también conveniente aplicar algún instrumento estandarizado que nos permitiera realizar un diagnóstico de las estrategias de regulación que los alumnos participantes poseen, siendo que estas son aprendidas a lo largo de la enseñanza escolar, los alumnos que llevaron a cabo el taller pudieron haber aprendido algunas con anterioridad hecho que pudo haber impactado los resultados obtenidos.

De la misma manera, también hizo falta investigar las medidas de supervisión que los padres de familia establecieron después de haber conocido los primeros resultados, ya que este hecho pudo haber repercutido en las decisiones y acciones que tomó el adolescente para corregir los errores que pudo haber presentado en la primera evaluación, y le impidieron conseguir objetivos propuestos.

Por otra parte enseñar contenidos, desde un área que no es considerada como una materia predispone hacia los contenidos. La Orientación Escolar considerada como un apoyo o ayuda, exenta de una evaluación formal, conduce a los alumnos a manejar una no obligatoriedad que es igual a no asistir y pudo haber sido un

factor que llevó a la irregularidad en la asistencia que se presentó en el grupo después de la primera evaluación.

Por último, al ser trabajada la Orientación Escolar desde la Psicología y pretender una modificación de conducta en una situación real de aprendizaje, donde las variables cognitivas y motivacionales juegan un papel muy importante dadas las características del sistema educativo donde se labora y los antecedentes y características académicas y de desarrollo de su población, abre un campo de acción al Psicólogo Educativo dentro del campo de las Tutorías, así como a la capacitación del profesorado en el conocimiento y manejo de dichas variables.

Finalmente el taller de Orientación se convirtió en un espacio de conocimiento y reflexión personal en relación al aprendizaje, para aquellos alumnos que estuvieron dispuestos a ejercer un control sobre sus procesos, a través del auto-conocimiento, identificación y aceptación de sus necesidades; la búsqueda de apoyos, y la aplicación de estrategias de regulación, y así encontrar que son capaces de comprometerse con ellos mismo y conseguir lo necesario para obtener metas académicas propuestas.

Bibliografía

Acuña, E. C., Daubdob, A. L., Quesada, C. R. y Rojas, F. G. (s.f.). Aprendizaje autorregulado_ Estrategias para el bachillerato. Dirección General de Evaluación Educativa. Secretaria de Desarrollo Institucional. México: UNAM. Tomado de la página de la UNAM http://www.evaluacion.unam.mx/docs/Ap_autorregulado_fin.pdf

Arias, L. H. y Gonzáles, C. M. (2004). Cuadro de especificación de criterios – Rubric- como instrumento de autorregulación de los aprendizajes: la observación en Ciencias Naturales. *Red Global de Educación a Distancia*. Recuperado el 25 de julio 2008 de

<http://www.uned.ac.cr/globalNet/global/administracion/gobierno/articulos/evaluaciondelosaprendizajes.htm>

Beltrán, Ll. J. y Bueno, A. J. (Eds.). (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Editorial Progreso

Colegio de Bachilleres. (s.f.) Manual General de Organización del Colegio de Bachilleres. Tomado pagina electrónica del Colegio de Bachilleres.

Colegio de Bachilleres. (s.f.). Desarrollo histórico de la Orientación Escolar en el Colegio de Bachilleres. México: Departamento de Orientación Escolar. Inédito.

Colegio de Bachilleres. (1979). Programa General del Departamento de Orientación Escolar. México: Colegio de Bachilleres.

Colegio de Bachilleres (1983), La Orientación Escolar en el Colegio de Bachilleres. Programas Aprobados por acuerdo del Director General. México: Colegio de Bachilleres.

Colegio de Bachilleres. (2002). Programa de desarrollo institucional 2002-2006. Tomado de la página electrónica de Colegio de Bachilleres: Recuperado el 12 de noviembre 2007 de http://201.147.155.194/cbportal/pdfs/marco/pdf/interno/atribuciones,%20organizacion%20y%20planeacion/pro_desins_cb.pdf.pdf

Chávez, C. y Lara, A. F. (1983) Taller: ¿Cómo Estudiar? Auxiliar didáctico. Manual de Conducción para el Orientador. México: Colegio de Bachilleres

De La Fuente, A. J., García, B. A., Martínez, V. J. y Pichardo, M. C. (2004). Software para la Regulación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje: DIMEPEA. Recuperado 22 de enero de 2008 de <http://tecnologiaedu.us.es/granada/Programa/04/1/49.pdf>

De La Fuente, A. J. y Martínez, V. J. M. (2004). La autorregulación del aprendizaje a través del programa Pro & Regula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Recuperado el 7 de enero 2007 de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/A_3_34.

Díaz, B. F. y Hernández, H. G (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2a.Ed.). México: Mc Graw-Hill



García, M. I. (s. f.). La autorregulación del aprendizaje. Recuperado el 28 de octubre 2007 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0507G095.pdf>

González, F. A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *Anales de la Revista Psicología General y Aplicada*. Recuperado el 6 de octubre de 2007 de <http://www.fedap.es/lberPsicología/marco/htm>

Herrera, C. F. y Ramírez, S. I. (s.f.) Aprendizaje Autorregulado. Recuperado el 18 de septiembre 2007 de <http://66.102.1.104/scholar?hl=es&lr=&q=cache:5evdcs->

Lanz, M. Z. (2006). Aprendizaje Autorregulado. El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos* (online). Recuperado el 19 de noviembre 2007 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0718

Lanz, M. Z. (2006). *Aprendizaje Autorregulado: Enseñar a aprender en diversos entornos educativos*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas

Martínez, P. A. (2004). Autorregulación. En R. Quesada. *Como planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.

Muñoz, Q. M. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. *Revista Electrónica de Psicología Científica*. Recuperado el 19 de noviembre 2007 de <http://www.psicologiacientifica.com/psi-5-acerca-de-psicologia-cientifica.html>

Nuñez, J.C., Solano, P., Pienda, G. A. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Red de Revistas Científicas de América Latina*. Recuperado el 12 de noviembre 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/778/77827303.pdf>

Peñaloza, C. E., Landa D. P., Vega, V. C. (2006), Aprendizaje Autorregulado: Una Revisión Conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Recuperado el 29 de marzo 2008 de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>

Pérez, P. I. (2000). *Habilidades sociales educar hacia la autorregulación*. Madrid: Harsori Editorial

Pintrich, P. R. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico. En S. Castañeda (coord.). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de las Ciencias, las Artes y la técnica: Perspectiva Internacional en el Umbral del siglo XXI*. México: UNAM

Pintrich, P.R. y De Groot V. E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal Educational Psychology*. Recuperado el 11 de Octubre 2008 de <http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf>

Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenido ante el aprendizaje estratégico. En J. I. Pozo y C. Monereo, C. (coord.) *Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Aula XXI/ Santillana.

Quesada, R. (2004). *Como planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa

Rochera, V. y Naranjo, M. (2007). Ayudar a regular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Educación Psicoeducativa*, 13-5.

Recuperado el 14 de marzo 2008

http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/13/espagnol/Art_13_147.pdf

Roque, E. A. (2002). *Diferencias en las estrategias y atribuciones de aprendizaje autorregulado de alumnos de nuevo ingreso a nivel licenciatura de la UDLA-P*.

Tesis de maestría de Ciencias Sociales del Departamento de Ciencias de la Educación. Puebla: Universidad de las Américas.

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/roque_e_al/portada.html

Salguero, R. I. (2001). Estrategias de aprendizaje. *Dialnet*, 3. Recuperado 17 de abril 2008 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183069>

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. (2a. Ed.) México: Edit. Pearson Educación.

Suárez, R. J., Fernández, S. A. y Ayala, N. D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*.

Recuperado el 28 de octubre 2007 de

http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_18.pdf

Torrano, M. F. Y Gonzáles, T. M. (2004). El aprendizaje autorregulado presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*.

Recuperado el 16 de noviembre 2007 de

http://www.investigacionpsicopedagogica.org/articulos/3/espagnol/Art_3_27.pdf

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*, (9a.Ed.) México: Ed. Pearson-Addison Wesley.

Zimmerman, B. J. (1989). A Social View of Self-Regulated Academic Learning. EBSCOhost. Recuperado el 9 de abril de 2008 de <http://www.sfu.ca/~sbratt/SRL/A%20Social%20Cognitive%20View%20of%20Self-Regulated%20Academic%20Learning.pdf>

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated Learning an Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologis*. Recuperado el 13 de septiembre 2007 de: http://www.unco.edu/psychology/kevinpugh/motivation_projet/resources/zimmerman.90.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la eficacia regulatoria: una perspectiva Social-Cognitiva. *Revista Evaluar*. Recuperado el 11 de mayo 2008 de <http://www.revistaevaluar.com.ar/n5.htm>

Zubirían, R.H. (2004). El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI. México: Plaza y Vázquez

Anexo

Taller: Autorregulación del Aprendizaje

Temario

Taller: Aprendizaje autorregulado

Tipo de conocimiento: declarativo, procedimental y actitudinal

I Aprendizaje escolar

- Definición de aprendizaje
- Procesamiento humano de la información. (Analogía con la computadora).
- Componentes cognitivos. Hábitos, esquemas y estructuras mentales.
- Procesos cognitivos. Sensación, percepción, atención y memoria
- Pensamiento y lenguaje. Abstracciones. Lenguaje de la ciencia.

Variables cognitivas y no cognitivas que afectan el aprendizaje

- Metas y orientación de metas
- Expectativas personales. Autoeficacia
- Volición. Distractores (vida social vs vida académica)
- Atribuciones causales. Esfuerzo, inteligencia, suerte y dificultad de la tarea
- Los apoyos académicos. Consultores, compañeros, profesores.
- Hábitos. La organización, la disciplina y el esfuerzo.
- Conocimientos previos
- Estrategias de aprendizaje
 - Toma de apuntes
 - Mapas conceptuales
 - Resúmenes
 - Formulación de pregunta
 - SQA

III Aprendizaje autorregulado

- Definición
- Aprendizaje estratégico y autorregulación
- Fases (Establecimiento de metas, planeación, supervisión, autoevaluación y autorreacción).

TEMA: PRESENTACION E INTRODUCCION

Objetivo	Objetivos específico	Actividades	Recursos
<p>- El alumno valorará la importancia de contar con una metodología de trabajo escolar que le permitan obtener objetivos académicos propuestos, durante el primer semestre</p>	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocerá algunos antecedentes académicos de su grupo, como medio que favorezca su identificación e integración. - Conocerá las características del bachillerato general y del Colegio de Bachilleres en particular. - Comprenderá la importancia de contar con una metodología para el trabajo escolar. 	<p>El orientador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplica cuestionario sobre antecedentes académicos y proporciona un diagnóstico general del grupo a partir de las respuestas dadas. - Expone las características del bachillerato general bivalente, e institucionales del Colegio Bachilleres. - Proporciona información sobre la eficiencia terminal en el plantel. - Con base a los datos presentados plantea la necesidad de contar con una metodología que les permita obtener logros académicos a largo y corto plazo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario sobre antecedentes académicos (V. Anexo 1) - Rotafolio sobre el Colegio de Bachilleres.

TEMA: APRENDIZAJE ESCOLAR

Objetivo General	Objetivos específicos	Actividades	Recursos
<p>- El alumno comprenderá que el aprendizaje es un proceso interno, complejo que forma parte de otros procesos mentales y que se ve afectado por variables cognitivas y no cognitivas.</p>	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocerá que el aprendizaje es un proceso de construcción-reconstrucción de conocimientos habilidades y actitudes, para lo cual los seres humanos, contamos con una maquinaria mental encargada de procesar información. - Conocerá los procesos cognitivos (sensación, percepción, memoria, pensamiento y lenguaje) que al operar junto con el aprendizaje dan como resultado la adquisición del conocimiento. 	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicita la elaboración de una mariposa y muestra, por medio de ella, como los seres humanos, procesamos información y construimos y reconstruimos el conocimiento. - Expone como los diferentes procesos cognitivos procesan información. Se subraya la función del pensamiento y el lenguaje. - Aplica ejercicios gráficos de razonamiento lógico de diverso grado de dificultad para 	<ul style="list-style-type: none"> - Mariposa, elaborada por los alumnos . - Lectura y resumen del capítulo: "El proceso de aprendizaje" del libro: Aprende a aprender de Guillermo Michel - Cartel: "Procesos cognitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje"

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificará algunas variables motivacionales (metas y su orientación, el sentido de competencia, las emociones y atribuciones) y contextuales (las características de la tarea, los recursos materiales y humanos el sistema educativo, la forma de enseñar de los profesores) que afectan el aprendizaje. - Valorará la conveniencia de aplicar estrategias de aprendizaje en la adquisición de aprendizajes profundos. -Aplicará estrategia "resúmenes". 	<p>ejemplificar la forma en que actúan los diferentes procesos cognitivos en el aprendizaje y la solución de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interroga ¿es fácil o difícil aprender? y explica como algunas variables motivacionales y contextuales afectan su aprendizaje. - Por medio de la lluvia de ideas define lo que son las estrategias de aprendizaje y señala la relación que tienen con los procesos del conocimiento. - Expone y modela la estrategia de aprendizaje "resúmenes". 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y resúmen de los capítulos "Obstáculos y limitaciones en el aprendizaje" y "Más obstáculos y limitaciones" del libro: "Aprende a Aprender" de Guillermo Michel. - Cartel sobre tema "Resúmenes".
--	---	---	---

		<ul style="list-style-type: none">- Proporciona tema y solicita elaboren un resumen a partir de los criterios que se dieron para su estructuración.- Supervisa la elaboración de resúmenes, y solicita se ajusten a criterios establecidos.	<p>-Lectura sin título sobre "Regiones naturales"</p>
--	--	--	---

TEMA: FORMULACION DE PREGUNTAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

Objetivo general	Objetivo específico	Actividades	Recursos
<p>El alumno formulara preguntas cognitivas y metacognitivas por medio de la estrategia SQA (lo que Se, lo que Quiero saber y lo que Aprendi sobre un tema)</p>	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocerá el significado y la función que tienen los circunstanciales y arrancadores al interior de una pregunta. - Identificará cada circunstancial y su significado. - Elaborará preguntas de diverso tipo empleando circunstanciales y arrancadores. - Identificará de acuerdo, a sus características, los diversos tipos 	<p>El orientador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presenta los diferentes circunstanciales y por mediación grupal, obtiene el significado de la palabra "circunstancial". - Expone el significado de la palabra arrancador y la función que ambos (arrancador y circunstancial), tienen al interior de una pregunta. - Por mediación grupal obtiene el significado de cada circunstancial. - Supervisa de manera individual elaboración de preguntas. - Solicita lean de manera individual la lectura: "Clasificación 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón y marcadores - Pizarrón y marcadores. - Lectura: "Clasificación de los

	<p>de preguntas (literales, elaboración, cognitivas y metacognitivas) y que por medio de ellas obtenemos diversos tipos de información.</p> <p>- Elaborará preguntas cognitivas y metacognitivas, en base a un tema.</p> <p>- Aplicará la estrategia SQA a un tema dado.</p>	<p>de los diferentes tipos de preguntas”.</p> <p>- Interroga al grupo sobre las características de los diferentes tipos de preguntas, presenta cartel, aclara dudas y proporciona ejemplos.</p> <p>-Por modelado mostrará como se construyen preguntas cognitivas y metacognitivas y supervisará su elaboración.</p> <p>- Expone las diferentes fases que componen la estrategia SQA, enfatizando los procesos cognitivos que su aplicación activa (conocimiento previo, curiosidad y la recuperación de la información).</p>	<p>diferentes tipos de preguntas”</p> <p>- Cartel “Diferentes tipos de preguntas”</p> <p>- Pizarrón y marcadores</p> <p>- Cartel: “Estrategia SQA”</p>
--	--	---	--

		<p>- Supervisa la aplicación de la estrategia SQA a un tema dado.</p>	<p>-Artículo:"Trastornos de a la alimentación"</p>
--	--	---	--

TEMA: APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Objetivo General	Objetivos específicos	Actividades	Recursos
<p>- El alumno valorará la importancia de participar activa y conscientemente en su aprendizaje mediante el empleo de estrategias de autorregulación.</p> <p>-</p>	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocerá las características de los alumnos que regula su aprendizaje. - Enfatiza los conceptos de participación activa y conciencia. <p>- Definirá el concepto aprendizaje autorregulado.</p> <p>- Identificará los diferentes componentes (psíquicos y operativos) que forman parte de autorregulación del aprendizaje.</p> <p>- Comprenderá el carácter cíclico del aprendizaje autorregulado.</p>	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporciona la lectura de tres casos de alumnos para que estos identifiquen conductas relacionadas con las formas o modos de control que los estudiantes emplean para aprender y que repercuten en sus resultados académicos. - Por interrogación cerrada e indirecta, dirigida al grupo, obtiene el significado de autorregulación. - Expone los diferentes componentes que forman parte del aprendizaje autorregulado. - Expone las diferentes fases que componen el aprendizaje autorregulado 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de tres casos de estudiantes. - Cartel: "Características de los alumnos autorregulados" - Lectura previa del folleto: "Fomentar la autorregulación" de Rocío Quesada. - Cartel: "Componentes que forman parte del Aprendizaje Autorregulado" - Cartel: "Modelo cíclico del Aprendizaje Autorregulado"

TEMA: METAS

Objetivo General	Objetivo Específico	Actividades	Recursos
<p>- El alumno aplicará la estrategia de elaboración de metas a las asignaturas que considere puede ser un obstáculo en el logro de su objetivos académicos.</p>	<p>- El orientador: -Conocerá lo que es una meta y los criterios que deben emplearse en su elaboración</p> <p>- Elaborará metas escolares aplicando criterios aprendidos.</p>	<p>El orientador</p> <p>- Por mediación de significado obtiene la definición de meta.</p> <p>- Solicita a los alumnos que, en equipos de dos, expongan y ejemplifiquen los criterios que una meta debe cubrir en su elaboración.</p> <p>- Modelará la formulación de metas empleando los criterios enseñados.</p> <p>- Supervisa, a los alumnos en la elaboración de metas, aplicando criterios aprendidos.</p> <p>- Solicitará a los alumnos que identifiquen las asignaturas que pudieran ser un obstáculo en sus logros académicos semestrales y</p>	<p>- Lectura previa de los capítulos: "Metas" del libro: Un plan de vida para jóvenes de Luis Castañeda.</p>

		elaboren metas de ellas aplicando de los criterios enseñados.	
--	--	---	--

TEMA: PLANEACION

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Recursos
<p>-El alumno diseñara un plan de acción para aquella(s) asignatura(s) por el seleccionada(s) como un obstáculo para conseguir metas a mediano plazo.</p>	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprenderá la importancia de; delimitar actividades, organizar, administrar tiempos, espacios y recursos en pos de la consecución de la meta establecida. - Conocerá el significado de la planeación escolar e identificará los elementos que deben ser considerados en su realización (acciones, tiempos, espacios y recursos a emplear). - Por medio de la estrategia autointerrogación analizará e identificará sus características personales (conocimientos previos, sentimientos y actitudes) en relación a la tarea a realizar (acreditar las signatura o elevar promedio), las condiciones de la tarea y 	<p>El orientador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliza, al grupo, al tema mediante la aplicación de la "Dinámica grupal de los encargos". - Por mediación obtiene el significado de planeación y menciona que por medio de los circunstanciales se pueden establecer los elementos a considerar en la misma. -Supervisa de forma individual y grupal el planteamiento de preguntas, así como las respuestas ofrecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Instructivo de la tarea a realizar. - Pizarrón y marcadores. - Lectura "Seleccionar el Camino para alcanzar tus objetivos" del folleto Fomentar la Autorregulación de Rocío Quesada - Hojas blancas y lápiz

	<p>las estrategias de aprendizaje que puede emplear en la obtención de la meta prefijada.</p> <p>-Elaborará un plan de acción sobre la asignatura problema anteriormente seleccionada, para la cual establecerá acciones ha seguir sobre; sus conocimientos, actitudes, tiempos, espacios y recursos a emplear.</p>	<p>- Por supervisión guiada elabora un plan de acción sobre la asignatura seleccionada.</p>	<p>- Formato de planeación conteniendo los diferentes elementos que se han de considerar (v. Anexo 2)</p>
--	---	---	---

TEMA: AUTOMONITOREO

Objetivo General	Objetivo específico	Actividades	Recursos
<p>- El alumno, una vez iniciado el plan de acción, aplicará estrategias de supervisión, sobre las acciones propuestas, analizará su pertinencia, en base a resultados y realizará los ajustes necesarios, que le permitan obtener metas establecidas.</p>	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprenderá la importancia de llevar un registro de las acciones realizadas en relación a las metas establecidas. - Conocerá que es la supervisión del aprendizaje y la función que este tiene dentro del proceso de autorregulación. -- Valorará la necesidad de establecer condiciones de supervisión (cuando, cómo, dónde, qué) con- 	<p>El orientador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisa registro de las acciones realizadas y cuestiona al alumno sobre su ejecución y los resultados obtenidos. - Por mediación de significado y de manera grupal obtiene definición de supervisión. - Expone las funciones que tiene el automonitoreo en la regulación del aprendizaje (modificar o ajustar acciones). - Expone las distintas condiciones que debe tener en cuenta para realizar una buena supervisión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro previo de acciones realizadas de la asignatura considerada por ellos - Lectura previa del folleto "Autorregulación", en el apartado referente a "Supervisión" - Rotafolio sobre: "Automonitoreo". - Pizarrón y marcadores

	<p>siderando sus características personales.</p> <p>- Conocerá algunas estrategias para supervisar lo planeado, y la forma de hacerlo.</p> <p>-Valorará la conveniencia de contar con un apoyo externo para poder supervisar las acciones planeadas y los logros obtenidos.</p> <p>-Establecerá estrategias particulares de supervisión.</p>	<p>- Por instrucción dirigida expone diferentes estrategias de supervisión y las modela (mediante una agenda darse instrucciones sobre las acciones que se tienen que realizar, expresar en voz alta los pasos que se darán, autointerrogarse sobre lo que está quedando claro o aún está confuso, lo que se comprendió y sobre lo que se tiene dudas de la tarea).</p> <p>- Expone la importancia de contar con recursos humanos externos que les ayuden, a internalizar estrategias de supervisión.</p> <p>- Solicitará que empleen la agenda como estrategia de supervisión y la ayuda de los padres y el orientador como apoyo.</p>	<p>- Cartel sobre: "Estrategias de supervisión"</p> <p>- Pizarrón y marcadores.</p> <p>- Hoja de reporte de aplicación (v. Anexo 3)</p>
--	--	---	---

TEMA: AUTOEVALUACION Y AUTOREACCION

Objetivo general	Objetivo específico	Actividades	Recursos
<p>- El alumno evaluará sus resultados académicos obtenidos, tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final, en las asignaturas y reflexionará sobre las posibles causas de estos, identificando los sentimientos de éxito o fracaso que los acompañan.</p>	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorará la importancia que tiene la fase de autoevaluación en la autorregulación del aprendizaje. - Conocerá el concepto de autoevaluación y la función que esta tiene en la autorregulación del aprendizaje. - Comparará sus resultados académicos obtenidos, en la evaluación inicial y final con las metas establecidas para cada evaluación, a partir de criterios prefijados. 	<p>El profesor:</p> <p>Pedirá realicen la lectura: "Entrevista extraterrestre".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por mediación de significado obtiene definición de autoevaluación, - Expone la función de la autoevaluación en el aprendizaje escolar y presenta formas diferentes de evaluar. - Solicita comparen las calificaciones obtenidas en la evaluación inicial y final y las metas establecidas. 	<p>Lectura: "Entrevista extraterrestre"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura previa del folleto de autorregulación, el tema referido a autoevaluación. -Pizarrón y marcadores. - Cuadro de concentración de asignaturas. (v. Anexo 4)

<p>- Valorará la importancia de promover autorreacciones favorables a lo largo y al final del proceso de aprendizaje.</p>	<p>- Analizará por medio de la estrategia de autointerrogación las posibles causas de los resultados obtenidos al finalizar la evaluación inicial y final, y determinará las acciones ha seguir.</p> <p>- Conocerá la importancia que tiene la autorreacción en la autorregulación del aprendizaje.</p> <p>- Identificará y describirá los tres tipos de reacciones más comunes.</p> <p>- Identificará las reacciones generadas por los resultados escolares emitidos.</p>	<p>- Analicen, por medio de la autointerrogación los logros alcanzados en relación a criterios prefijados, en las metas.</p> <p>- Identifiquen las posibles causas de los resultados obtenidos.</p> <p>- Aplica cuestionario para conocer los sentimientos y las acciones que el alumno, presentó para estimular su desempeño escolar, una vez concluida la primera evaluación.</p> <p>- Media el significado de autorreacción.</p> <p>- Expone los tipos de reacciones que existen y el impacto que tienen en el comportamiento escolar posterior.</p>	<p>- Cuestionario</p> <p>- Cartel con cuadro sobre: "Autorreacciones en el aprendizaje"</p>
---	--	---	---

	<p>- Señala en cuestionario los sentimientos y las formas de estimular su comportamiento académico.</p>	<p>- Mediará el sentido de competencia, con el propósito de promover creencias positivas acerca de si mismo e incrementar el sentido de autoeficacia y la orientación hacia el aprendizaje escolar.</p>	
--	---	---	--

Anexo I

Cuestionario de antecedentes académicos

- 1.- ¿Cuál fue el número de aciertos que obtuviste en el examen de ingreso a nivel medio superior (CENEVAL)?
- 2.- ¿Cuál fue el promedio escolar que obtuviste en el nivel medio?
- 3.- En la solicitud de examen de nivel medio superior ¿Cuál fue tú primera opción? y ¿porqué?
- 4.- En tú solicitud de examen de nivel medio superior ¿Qué lugar ocupó Colegio de Bachilleres? y ¿porqué?
- 5.- ¿Cómo te sentiste por no haberte quedado en tú primera opción?
- 6.- ¿Cómo te sentiste en Colegio de Bachilleres el primer día de clases?
- 7.- ¿Por qué deseas estudiar el bachillerato?
- 8.- ¿Para qué deseas estudiar el Bachillerato?
- 9.- ¿Crees poder termina el Bachillerato? y ¿porqué?

Anexo 2

Plan de Acción Semanal

TEMA:

OBJETIVO:

FORMAS DE EVALUACION:

¿Qué?	¿Cómo?	¿Con qué?	¿Para qué?	¿Cuándo?	¿Dónde?	¿Con quién?
Define de manera específica las acciones y actividades que necesitas realizar para alcanzar objetivos propuestos. Por ejemplo: realizar ejercicios, entregar trabajos, llegar temprano, etc.	Define la forma en que habrá de realizar sus acciones, señala la estrategia a aplicar en cada una de las acciones que estableció.	Señala el material que habrá de necesitar para llevar a efecto la tarea propuesta. Define los medios o instrumentos que le permitirán alcanzar la meta.	Señala el objetivo a alcanzar, por ejemplo; aumentar puntos, participar en clase, exponer tema.	Señala el día y la hora en la cual habrá de llevar a efecto las acciones y actividades previstas	Señala el lugar en el cual habrá de realizar las acciones y actividades establecidas.	De necesitar apoyos específicos los apoyos que habrá de requerir.

Reporte de aplicación. Supervisión o monitoreo

¿Qué?	¿Cómo?	¿Con qué?	¿Para qué?	¿Cuándo?	¿Dónde?	¿Con quién?
Se realiza un análisis del cumplimiento de las acciones establecidas. En caso de no haberse llevado a cabo lo planeado se buscan los motivos. En caso de ser necesario se replantean las acciones y actividades	Se analiza la conveniencia de los materiales utilizados, en términos de pertinencia y adecuación suficiente.	Se revisa la eficacia y pertinencia de los recursos señalados en términos de su utilidad para el logro de los objetivos propuestos	Se verifica si se están cumpliendo los fines establecidos de no ser así se analiza la pertinencia del objetivo, de ser necesario se modifica.	Se revisa la pertinencia del horario establecido, el día y la hora.	Revisa que las condiciones del lugar sean las más pertinentes, para realizar la tarea propuesta	Analiza la conveniencia de la forma en que se elaboró. La pertinencia o adecuación de los apoyos requeridos en su defecto hace las adecuaciones necesarias.

Anexo 4

Cuadro concentración de calificaciones

En el siguiente cuadro anota la calificación que obtuviste en cada una de tus asignaturas y señala de manera gráfica como te calificas en la misma

Valoración ----- Asignaturas	Califica- ción	Exelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Malísimo	Pésimo
MAT I								
FIS I								
QUIM I								
MDI I								
ICS I								
TLR I								
LAE I								
Orientación								

En la parte inferior anota las causas o los motivos por los cuales te calificas de esa manera ¿a que atribuyes los resultados escolares que obtuviste?, ¿cómo te sentiste con estos resultados?

MAT I _____

FIS I _____

QUI _____

TLR _____

MDI _____

ICS _____

LAE _____

Orientación _____