



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**APRENDIZAJE AUTORREGULADO: UNA PROPUESTA PARA APRENDER  
PSICOLOGÍA EN EL BACHILLERATO**

**TESIS**

Que para optar por el grado de Maestra en Docencia para la Educación  
Media Superior Psicología

PRESENTA

**MARÍA ELENA PADRÓN ESTRADA**

Tutora: Mtra. Hilda Paredes Dávila  
Facultad de Psicología, UNAM.

Miembros del Comité

Dra. Reyna Elena Calderón Canales  
Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología, UNAM.

Dra. Olivia Mireles Vargas  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Dr. José Ignacio Martínez Guerrero  
Facultad de Psicología, UNAM.

Dra. Martha Diana Bosco Hernández  
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Ciudad Universitaria, enero de 2020.  
Cd. Mx.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## Agradecimientos

"Doy gracias a los hombres y a las mujeres que me hacen feliz, ellos son los encantadores jardineros que hacen florecer mi espíritu"

- Anónimo -

A mi amada Universidad, cobijo de mis saberes. Los mejores y más grandes logros de mi trayectoria académica y profesional son producto de mi paso por esta noble institución. El espíritu universitario me acompaña siempre. **SOY PUMÁ Y ORGULLOSAMENTE UNAM.**

A la facultad de Psicología, que me ha permitido trascender permanentemente y motivándome para ser siempre mejor profesionista. Porque pertenecer a ella ha significado parte de mi vida y de mi hogar.

Al Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), por haberme abierto las puertas a mi formación en posgrado.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el valioso apoyo brindado para la realización de mis estudios de posgrado.

A la Mtra. Hilda Parédez Dávila, gracias de todo corazón, por adoptarme como tutorada, por su orientación, invaluable aportaciones y conocimientos compartidas. Por su generosidad y la confianza que depositó en mí.

A cada Miembro de mi Comité, Dra. Reyna Elena Calderón Canales, Dra. Olivia Mirzles Vargas, Dr. José Ignacio Martínez Guerrero y Dra. Martha Diana Boscó Hernández toda mi admiración y agradecimientos para cada una(o) de ustedes por sus aportaciones invaluable a este trabajo que también enriquecieron mi formación como docente y como psicóloga.

A mis profesores(as) de la maestría, su dedicación y entrega fueron pieza clave en mi formación. Cada una de sus enseñanzas me hace sentir una persona más comprometida con la profesión y con la docencia.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Oriente, por haberme permitido llevar a cabo este trabajo, por sus atenciones, disposición y valiosas aportaciones. En particular a la Mtra. Noemí Vargas Enríquez sin su apoyo no hubiese sido posible, por enseñarme desde la práctica.

Al Dr. José Antonio Bueno Álvarez de la Universidad Complutense de Madrid, por haberme recibido con los brazos abiertos en Madrid durante mi estancia de investigación. Su pericia en el tema del Aprendizaje Autorregulado enriqueció en sobremanera este trabajo. Gracias por enseñarme a ser una docente más autorregulada, mi admiración siempre.

A mi esposo, el camino que hemos recorrido juntos ha sido maravilloso. Gracias pepino por tu amor, por tu calidez como ser humano, por tu cuidado, tu respaldo, tu disposición siempre a resignificarte, por el trabajo día a día en nuestra familia, en lo que hemos logrado y en todo lo que queremos seguir construyendo...Te amo.

A mí mamá y a mí papá, por ser mi base, mi sostén, mi motor y mi centro. Por siempre creer en mí y apoyarme en cada una de mis decisiones. Gracias a su apoyo, su amor y su ejemplo hoy cumplo otra de mis metas. No me alcanzara la vida para agradecerles, todo lo que soy es por y para ustedes. Sus enseñanzas las llevo conmigo siempre.

A mis cuatro hermanos, Francisco, Saúl, Gilberto y Leonardo. Gracias por su apoyo incondicional, mi cobijo amoroso, mi respaldo y mis ejemplos. Fuente de mi inspiración para lograr esta meta. De igual forma a mis cuñadas Rocío y Alma.

A mis cuatro hermosos sobrinos, Uriel, Emiliano, Sebastián y Carlos. Por resignificar mi vida y llenarme de tantas alegrías.

A mi suegra y a mi suegro por todo su apoyo y soporte, mis más sinceros agradecimientos.

A mis compañer@s y amig@s de la maestría, por compartir tantos bellos y gratos momentos durante nuestros estudios. Me quedo con sus valiosas aportaciones y su enriquecimiento a mi formación.

**"Por mi raza hablará el espíritu"**

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>RESUMEN</b>  | <b>5</b>  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | <b>6</b>  |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO I. APRENDER A APRENDER EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES EN LA MATERÍA DE PSICOLOGÍA</b>            | <b>13</b> |
| 1.1 Antecedentes de la capacidad de aprender a aprender   | 13        |
| 1.2 Aprender a aprender   | 16        |
| 1.2.1 Papel docente   | 18        |
| 1.3 La capacidad de aprender a aprender y su desarrollo   | <b>19</b> |
| 1.4 Filosofía educativa y la importancia de aprender a aprender en el CCH   | 23        |
| 1.5 Perfil del estudiante: reprobación, deserción y Aprendizaje Autorregulado   | 28        |
| 1.6 La materia de Psicología en el CCH  | 34        |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO II. AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE</b>   | <b>41</b> |
| 2.1 Definición, teorías y modelos   | 41        |
| 2.4 Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje   | 66        |
| 2.5 Fases   | 69        |
| 2.5.1 Fase previa   | 70        |
| 2.5.2 Fase de desempeño o control volitivo  | 72        |
| 2.5.3 Fase de autorreflexión  | 74        |
| 2.6 Estrategias de Autorregulación  | 77        |
| 2.7 Principales instrumentos de evaluación  | 80        |
| 2.7.1 Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje) | <b>80</b> |
| 2.7.2 Cuestionario de Estrategias para el Aprendizaje Autorregulado, CEPAA  | 81        |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO III. EL PROCESO DE INTERVENCIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA RUTA PARA EL TRABAJO EN EL AULA</b>           | <b>85</b> |
| 3.1 Prácticas Docentes  | 85        |
| 3.1.1 Práctica Docente I  | 85        |
| 3.1.2 Práctica Docente II   | 86        |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2 Delimitación contextual e institucional   | 87         |
| 3.2.2 Objetivo general  | 88         |
| 3.2.3 Objetivos específicos   | 88         |
| 3.2.5 Participantes   | 88         |
| 3.2.1 Escenario   | 89         |
| 3.2.4 Diseño  | 89         |
| 3.2.6 Instrumento   | 90         |
| 3.3 Planeación docente  | 90         |
| <br>  |            |
| <b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DEL CCH ORIENTE DE LA MATERÍA DE PSICOLOGÍA</b> | <b>94</b>  |
| 4.1 Evaluación inicial  | 94         |
| 4.1.1 Cuestionario CEPA-A   | 94         |
| 4.1.2 Evaluación Pre conocimientos de sexualidad  | 95         |
| 4.2 Evaluación final  | 95         |
| 4.2.1 Cuestionario CEPA-A   | 95         |
| 4.2.2 Evaluación Post en conocimientos de sexualidad  | 97         |
| 4.3 Evaluación Formativa  | 98         |
| 4.3.1 Procesos de Autorregulación del aprendizaje   | 98         |
| 4.3.2 Entrevista con la maestra   | 102        |
| 4.3.3 Bitácoras docentes sobre las estrategias de AAR   | 102        |
| 4.3.4 Evaluación Formativa del contenido de Sexualidad  | 108        |
| 4.4 Evaluación docente  | 113        |
| 4.4.1 Evaluación de la docente a la intervención  | 113        |
| 4.4.2 Evaluación de los alumnos a la intervención   | 114        |
| 4.4.3 Autoevaluación  | 116        |
| <br>  |            |
| <b>DISCUSIÓN</b>  | <b>118</b> |
| <b>CONCLUSIONES</b>   | <b>124</b> |
| <b>REFERENCIAS</b>  | <b>128</b> |
| <b>ANEXOS</b>   | <b>143</b> |

## RESUMEN

La Autorregulación del Aprendizaje es un proceso de autodirección, a través del cual se transforman aptitudes mentales en competencias académicas. Dicho modelo es una respuesta a las necesidades psicoeducativas que posibilitan a los estudiantes a aumentar su rendimiento y éxito académico a través del uso de diferentes estrategias, controlar y regular aspectos de su cognición, motivación, y conducta; seleccionar y estructurar ambientes de aprendizaje, mediando entre las características contextuales y personales, fijarse metas y controlar su cumplimiento (Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990). El objetivo de la intervención docente es favorecer, reestructurar o crear estrategias de Aprendizaje Autorregulado en estudiantes que cursan la materia de Psicología en el Colegio de Ciencias y Humanidades para mejorar su desempeño académico. El instrumento que se utilizó para evaluar las estrategias para aprender en el Pre y Postest es: Cuestionario de Estrategias para el Aprendizaje Autorregulado, CEPA-A, (Martínez, 2004). Participaron 29 alumnos de los cuales 22 eran mujeres y 07 hombres, con edad entre 17 a 19 años. Los resultados obtenidos en el pretest mostraron que los alumnos emplean estrategias autorregulatorias de aprendizaje. Con base en dichos resultados, se realizaron ocho sesiones de dos horas cada una, para favorecer el establecimiento de metas de aprendizaje y de resultados apropiados, claros y precisos confiando en su capacidad de aprender de los estudiantes. Los resultados obtenidos en el postest indican que aumento el porcentaje que emplea dichas estrategias, aunque la prueba estadística no fue significativa. Se concluye que para incrementar el aprovechamiento escolar es de suma importancia que como docentes de psicología se favorezca en los alumnos estrategias autorregulatorias.

## INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas principales en la Educación Media Superior (EMS), al que se enfrenta en la actualidad, es el abandono escolar de los jóvenes que se matriculan en este nivel educativo. Ante esta realidad, los esfuerzos para elevar la calidad de la enseñanza llegan tan sólo a una fracción mermada de los jóvenes en edad de cursar la EMS. Es cierto que una causa importante del problema está vinculada a aspectos socioeconómicos de las familias mexicanas; sin embargo, estudios recientes que a continuación se revisarán, confirman que también hay causas de gran impacto relacionadas con aspectos escolares y personales, en los cuales se puede incidir.

Tradicionalmente, el abandono escolar se había asociado a limitaciones socioeconómicas y, por lo tanto, sólo había lugar para una política pública: el otorgamiento de becas. Sin embargo, la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (ENDEMS) realizada en 2011 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), mostró que había factores más allá de los económicos. Se destacan tres factores escolares que aumentan la probabilidad de abandonar la escuela. Dos de ellos se encuentran por encima del factor económico: reprobación e inasistencia. De acuerdo con la ENDEMS, la presencia de problemas escolares o personales entre los jóvenes puede ser determinante en la decisión de abandonar la escuela, incluso más que los temas económicos; de ahí que su solución se vuelve urgente (SEMS, 2015).

Según la ENDEMS, la principal razón que llevó a los jóvenes a abandonar la escuela fue la falta de dinero en el hogar para útiles, pasajes o inscripción (36% de los desertores). La segunda razón, fue “le disgustaba estudiar” y la tercera “consideraba trabajar más importante que estudiar”. Es sustancial observar cómo dentro de las principales menciones, cambia la importancia relativa de motivos como “se embarazó, embarazó a alguien o tuvo un hijo” y “turno distinto al que quería” (SEMS, 2012).

La encuesta reveló que los jóvenes que desertaron asistían menos a la escuela, reprobaban más materias y tenían un promedio más bajo. Los factores educativos, es decir, aquellos que ocurren y dependen directamente de la dinámica escolar tales como el papel que toma la escuela, sus dinámicas organizativas y el papel de los actores educativos, resultaron relevantes para predecir y comprender el fenómeno de la deserción.



Estos datos evidencian la necesidad de desarrollar programas que den respuesta inmediata ante casos de abandono escolar, bajo rendimiento o inasistencia. Muchas pueden ser las circunstancias que orillen a un alumno a tomar la decisión de abandonar sus estudios, pero, de acuerdo con las problemáticas que los estudiantes en riesgo presentan en la escuela, y que sus maestros pueden identificar, ya sea dentro o fuera del salón de clases, éstas pueden agruparse en 3 áreas de atención: indisciplina, reprobación y deserción. Todas estas problemáticas pueden ser atendidas de manera preventiva desde la escuela (SEMS, 2015).

Proporcionar una educación de calidad en el subsistema medio superior, conlleva la necesidad de asumir un importante desafío: conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes, que se traduce básicamente en mejorar el nivel educativo del alumnado y lograr que alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades (Núñez, Solano, González-Pienda & Rosário, 2006).

Dado lo anterior, sería adecuado que los alumnos reciban una preparación para que manejen el conjunto de funciones y actividades demandadas en la sociedad actual. Para lograrlo se pueden planear actividades de aprendizaje, donde en un primer momento el alumno observe la manera cómo el docente ejecuta la acción, y otro que involucre su realización bajo la corrección y retroalimentación, hasta concluir con la ejecución independiente a cargo del estudiante (Guzmán & Guzmán, 2016).

Actualmente, se exige que la EMS prepare adecuadamente a los estudiantes para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y para afrontar los retos que de ella se deriven. De ahí la necesidad de poner el acento en la implicación personal y el compromiso del alumno que aprende en su propio aprendizaje, así como la necesidad de que sean capaces de adquirir autonomía. Formar estudiantes capaces de aprender más allá de las aulas escolares, es una inquietud que se generaliza dada la cantidad de información disponible, su rápido crecimiento y el proceso de cambio al que está sujeto (Quintana, 2014).

Los nuevos paradigmas educativos reconocen que son necesarios cambios, en el papel del alumno y del profesor, en el diseño e implementación del currículo y en las metodologías de evaluación, entre otros aspectos. La educación desempeña un papel fundamental en la preparación efectiva para aprender a lo largo de la vida sobre todo en la tarea de aprender, promoviendo el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender.

Tomando en cuenta los aspectos de la problemática educativa en el nivel medio superior como lo es la exigencia de habilidades de autonomía en el aprendizaje, las características propias de los adolescentes en términos biopsicosociales y las estadísticas en relación con los diversos informes sobre la carencia de conocimientos básicos, es pertinente realizar proyectos de mejora en las estrategias de aprendizaje.

En este contexto, el concepto de Aprendizaje Autorregulado (AAR) está adquiriendo una importancia cada vez mayor, pues la investigación ha sugerido que los alumnos participan activamente en su proceso de aprendizaje monitorizando y regulando estos procesos hacia los productos. Dicho concepto no debe ser entendido como una aptitud mental, tal como la competencia verbal, sino como un proceso de autodirección, a través del cual los alumnos gestionan sus aptitudes mentales y competencias académicas. Pero, quizás, lo más importante es que cada proceso o comportamiento autorregulatorio (tal como el establecimiento de un objetivo, la realización de este o el establecimiento de autoevaluación), puede ser enseñado directamente o modelado por los padres, profesores o compañeros (Núñez et al., 2006).

Formar a los estudiantes como aprendices autorregulados es relevante para toda institución educativa que esté interesada en prepararlos para los retos que se les presentarán a futuro. Reviste especial importancia abordar el AAR en el nivel de EMS, pues generalmente representa la antesala a estudios superiores en el que se proporciona un acompañamiento en el aprendizaje y al concluir se espera que se realice de forma más independiente.

El AAR ofrece una respuesta a las necesidades psicoeducativas que implican formar personas capaces de adoptar una considerable autonomía en su formación y que desarrollen una serie de herramientas que les permitan un aprendizaje continuo, más allá de su vida académica. Las competencias en AR posibilitan que los estudiantes puedan aumentar su rendimiento y éxito académico a través del uso de diferentes estrategias, controlar y regular aspectos de su cognición, motivación, y conducta; seleccionar y estructurar ambientes de aprendizaje, mediando entre las características contextuales y personales, fijarse metas y controlar su cumplimiento (Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990).

Un alumno que emplea estrategias de AAR, en términos generales, establece metas, se organiza, auto-instruye y autoevalúa, en varios momentos del proceso de aprendizaje. En contraste, los aprendices con bajo rendimiento académico tienen dificultad para organizar y coordinar actividades cognitivas, en forma simultánea o secuencial; carecen de flexibilidad en la aplicación de estrategias de acuerdo con las demandas de la tarea; son inflexibles en la aplicación de estrategias; tienen dificultad para emplear estrategias metacognitivas como: planear, monitorear, checar y evaluar; tienen limitaciones para darse cuenta de la utilidad de estrategias específicas para resolver tareas particulares (Flores, 2001).

Los resultados de los estudios realizados por Bandura, Zimmerman y Martínez Pons (1992) sobre los procesos autorregulatorios académicos con programas de intervención, demostraron que los estudiantes que los usan, como estrategias de aprendizaje, planeación de metas, automonitoreo y creencias en su autoeficacia, predicen no sólo el éxito académico, sino también su automotivación (Zimmerman & Kovach, 1996).

Ahora bien, uno de los dos subsistemas de la Universidad Nacional Autónoma de México a nivel medio superior que precisamente aborda la importancia de la autonomía en el aprendizaje es el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que desde sus orígenes adoptó los principios de una educación moderna donde consideró al estudiante como individuo capaz de captar por sí mismo el conocimiento y sus aplicaciones. En el CCH el concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, por ello, la metodología aplicada persigue que aprenda a aprender, que adquiera capacidad auto informativa. La capacidad de adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta, es decir, que el alumno se apropie de una autonomía congruente a su edad (CCH, 2016).

Para lograr el conocimiento y la formación de actitudes, el CCH trabaja con una metodología en la que participa el escolar activamente en el proceso educativo bajo la guía del profesor. De esta manera, el profesor no sólo es el transmisor de conocimientos, sino un compañero responsable del alumno. Como tal, propone experiencias de aprendizaje para permitir adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia de cómo proceder para que por su propia cuenta y mediante la información, reflexión rigurosa y sistemática, lo logre (CCH, 2016).

La misión y visión del CCH, se encuentra que los alumnos adquieran la capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida

de manera positiva y responsable (CCH, 2016). Considerado como uno de los ejes rectores de su filosofía educativa, por ende, se jerarquiza que los jóvenes estudiantes adquieran la capacidad de aprender a aprender.

En concordancia con lo anterior, uno de los requisitos que se piden al estudiante como parte de la filosofía educativa del CCH es que sea capaz de aprender a aprender para que pueda desenvolverse con pericia en el contexto laboral primordialmente o hacia la profesión que este orientado. La capacidad mencionada guarda una estrecha vinculación con el AAR, al que desde una línea sociocognitiva se le concibe como un proceso activo en el que el alumno selecciona las metas académicas que desea alcanzar y que le permiten regular las variables cognitivas, afectivo-motivacionales, contextuales y comportamentales que intervienen en el aprendizaje con el fin de alcanzarlas (Pintrich, 2000).

Algunos estudios permitieron vincular ambos constructos (aprender a aprender y AAR) y sostienen que los alumnos autorregulados suelen tener un mejor rendimiento académico (Lamas Rojas, 2008; Rodríguez Fuentes, 2009; Zimmerman, 2002) por lo cual, son considerados más eficaces, proactivos, con iniciativa para buscar ayuda y capaces de regular el esfuerzo que se necesita para alcanzar las metas elegidas previamente.

Ahora bien, hablando específicamente de la materia de Psicología en el CCH, sus propósitos primordiales son proporcionar al alumno un panorama científico de la psicología contemporánea e introducirlo al conocimiento de sus métodos y técnicas de trabajo. Además, se espera que, a partir del estudio de los procesos psicológicos, se propicie en los alumnos el desarrollo de habilidades de indagación, reflexión personal, análisis de problemas y toma de decisiones, con diversas situaciones a las que se enfrente el estudiante. Otro propósito es el de incidir en el uso ordenado y sistematizado de algunos recursos o estrategias de aprendizaje, que se manifiesten en la adquisición de hábitos de estudio, en general, en su rendimiento académico. Así mismo, se busca contribuir al desarrollo de habilidades y actitudes que faciliten la integración del estudiante a una licenciatura, que puedan trascender del contexto en que se aprendieron y aplicarlas en su vida personal y profesional (CCH, 2016).

Como señala Guzmán y Guzmán (2016) los aspectos descuidados de la enseñanza de la psicología en EMS son desarrollar junto con la adquisición de los contenidos disciplinarios, estrategias de aprendizaje. De manera que los alumnos realicen un manejo pertinente de sus propios procesos de

adquisición de conocimientos, puedan aplicar dichas estrategias efectivas y logren adquirir un tipo de pensamiento autónomo y divergente.

Por lo anterior, es necesario construir ambientes de aprendizaje que fomenten la participación activa de los estudiantes, donde deberán plantearse objetivos, evaluar sus metas de aprendizaje, trabajar en proyectos, desarrollar habilidades, saberes específicos y comparar su rendimiento contra criterios de éxito planteados claramente. Con las estrategias que brinda el modelo de AAR, los alumnos pueden tomar conciencia de su propio conocimiento acerca de la realización de una tarea, este conocimiento permite que controlen lo que hacen, dicen o piensen; igualmente al autorregularse se sienten motivados. Esto conlleva, el aumento en la disposición afectiva positiva hacia el aprendizaje y la consecuencia será un empleo eficiente de las estrategias es su generalización a nuevas tareas (Hernández, Ayala, Guzmán, García & Flores, 2002).

Otro de los beneficios que los jóvenes pueden obtener al recibir entrenamiento en estrategias de AAR es que las pueden emplear no sólo en la materia de Psicología también en otras materias. Pues las características de quienes autorregulan su aprendizaje es que son conscientes de la utilidad del proceso de autorregulación de cara a potenciar su rendimiento académico; conceden gran importancia a la utilización de estrategias de aprendizaje; supervisan la eficacia de sus métodos, y responden a esta información de diversas formas. Éstas pueden ir desde la modificación de sus autopercepciones hasta la sustitución de una estrategia por otra que se considera más eficaz; tienen motivos para implicarse en la puesta en marcha de procesos, estrategias o respuestas autorreguladas, le conceden un papel destacado a la formulación de metas, que a su vez depende de procesos como la autoeficacia y el valor que le dan al éxito académico (González, 2001).

Es pertinente mencionar lo que señalan Paris y Paris (2001), la naturaleza de la educación ha cambiado de forma drástica. Si en un primer momento, se acentuaba la enseñanza explícita de estrategias (instrucción directa), actualmente, los modelos instruccionales ponen el acento en la práctica autorreflexiva y en la instrucción por andamiaje, puesto que el objetivo central es la metacognición, es decir, el desarrollo de la consciencia y control de procesos de reflexión. En este sentido, sería muy pertinente que los profesores centráramos los esfuerzos en enseñar a los adolescentes las estrategias de autorregulación para garantizar su autonomía, no sólo en el salón de clase y en lo que concierne a nuestra materia pues se beneficia a lo largo de su vida académica.

Con base en lo anteriormente mencionado, la relevancia de esta intervención radica en que se favorecerá la adquisición de las habilidades autorregulatorias de aprendizaje de los estudiantes de Nivel Medio Superior de un CCH de la UNAM en la materia de Psicología, mediante un programa de intervención educativa, que les permita adquirir destrezas de estudio efectivas a través de un modelo de Aprendizaje Autorregulado con el propósito de mejorar su desempeño académico.

El presente trabajo está dividido en los siguientes capítulos: Se comienza describiendo la situación general del bachillerato en México, lo que se reporta de las diferentes investigaciones respecto a los índices de deserción y reprobación en los estudiantes de la EMS, así como, el papel de aprendizaje autorregulado en las problemáticas asociadas a este nivel educativo. En el primer capítulo se revisan los antecedentes de la capacidad de aprender a aprender y sus fundamentos. Además, se analiza la situación particular de la enseñanza de la Psicología en el CCH, los objetivos que persigue y estadísticas particulares de la institución y sus alumnos.

En el segundo se aborda el concepto de AAR, las teorías que la sustentan, los diferentes modelos que existen, los elementos y se revisa de manera específica el modelo propuesto por Zimmerman. En el tercero, se describe el contexto institucional, la planeación docente y las Prácticas Docentes I y II que se realizaron. En el cuarto capítulo se reportan los resultados cuantitativos y cualitativos de la estrategia didáctica vinculada al contenido temático de la materia de Psicología de un grupo del CCH Oriente que cursaban el sexto semestre consecuencia de la Práctica Docente III. Se presenta el apartado de discusión donde se obtienen conclusiones de los resultados y se abren nuevas vías para la intervención educativa. Se concluye presentando una reflexión de los aprendizajes obtenidos durante la intervención. Finalmente se pueden encontrar las referencias que sustentan el presente trabajo y los anexos.

## CAPÍTULO I. APRENDER A APRENDER EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES EN LA MATERIA DE PSICOLOGÍA.

“No es el conocimiento, sino el acto de aprendizaje, y no la posesión,  
sino el acto de llegar allí, que concede el mayor disfrute”.

Carl Friedrich Gauss

Aprende a aprender es autoconstruir el conocimiento, es una forma de hacerlo propio para poder utilizarlo en otros contextos. En este capítulo, se proporcionan los antecedentes y lo que sucede con los adolescentes en relación con esta capacidad de aprender a aprender, así como, la filosofía educativa del CCH Oriente y el perfil de sus estudiantes.

### 1.1 Antecedentes de la capacidad de aprender a aprender

El eje que rige desde hace varios años a la educación se puede resumir en la necesidad de formar a la persona para el aprendizaje autónomo y permanente. Para lograrlo es necesario que la formación académica supere el paradigma en el que predominaba la concepción de educación que enfatizaba la adquisición y transmisión de conocimientos y asuma un nuevo paradigma que se convierta en generador de nuevas formas de pensamiento y acción más adecuadas a las características de los nuevos tiempos, formando en aquellas competencias y capacidades que permitan conseguir un aprendizaje continuo o permanente a lo largo de toda la vida (Núñez, et al., 2006).

El aprendizaje permanente o a la capacidad de aprender a aprender encuentra sus antecedentes en la década de los 70, en el informe presentado ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, marcó la importancia que tendría este tópico como credencial de ingreso al nuevo siglo a través de una frase con la que se inicia uno de sus primeros párrafos “la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI”. En este mismo informe, claramente se explicita la estrecha vinculación que tiene la educación permanente con los cuatro pilares en los que se debe sustentar el proceso educativo. En primer lugar, se hace referencia a aprender a vivir juntos, para luego hacer mención a aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, cimientos que podrían equipararse con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben procurarse en todo proceso de enseñanza aprendizaje (Núñez et al., 2006).

En el campo de la psicología de la educación, este objetivo tiene sus fundamentos en la concepción del estudiante como parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje, centrada en la persona que aprende, no solo en lo que aprende, sobre todo en relación con cómo aprende (Cochram-Smith, 2003). Así, desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía remite a la capacidad *de aprender a aprender*, o la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2002).

El rasgo más característico de una enseñanza cuyo objetivo sea ayudar a los alumnos a poder seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida es dotar de competencias para aprender a aprender. Como señalan Pozo y Monereo (2002) si se tuviera que elegir un lema que guiara las metas de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado entre educadores e investigadores sería que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender. De forma más particular, esta cualidad del aprendizaje queda almacenada en una de las líneas de investigación principales en la Psicología de la educación actual que es el Aprendizaje Autorregulado (AAR).

Por su parte Simpson (1997) presentó una taxonomía que organizó en cinco categorías. La primera incluía aprender a aprender, englobando intervenciones que presentaban una naturaleza del desarrollo más que una orientación vista a la reducción de déficits en el área de las estrategias de aprendizaje. Esta categoría está orientada al desarrollo de procesos y la promoción de alumnos autorregulados de su aprendizaje trabajando repertorios de estrategias de aprendizaje, modificables en función de las tareas escolares específicas. Los alumnos eran capacitados para identificar y utilizar estrategias apropiadas a diferentes tareas y contextos de aprendizaje.

La segunda categoría incluía el dominio del aprendizaje específico, una orientación de naturaleza del desarrollo, entrenando la aplicación de las estrategias de aprendizaje, pero en una determinada disciplina de estudio o área de conocimiento concreto sin la preocupación de trabajar de forma intencional la transferencia de ese aprendizaje para contenidos o contextos adyacentes. La tercera categoría incluye intervenciones puntuales, cursos de verano o programas puente entre dos ciclos de estudio, orientados sobre una lógica de cubrir lagunas. Una vertiente “remediativa” es característica en estas intervenciones, focalizada en potenciar aspectos estratégicos aislados. La cuarta categoría agrupa cursos integrando el ejercicio de las competencias de lectura y escritura; el objetivo está orientado a incrementar la eficiencia de la escritura y, como consecuencia, el éxito escolar. La quinta categoría incluye los servicios



asistenciales en el área de las competencias de estudio ofrecidas por gabinetes especializados (Simpson, 1997).

Retomando la primera orientación (aprender a aprender) promueve la transferencia de los aprendizajes a otros contextos en la medida en que los alumnos desarrollen una consciencia metacognitiva de las condiciones asociadas a cada tarea específica de aprendizaje y entrenen diferentes opciones en función de sus objetivos y limitaciones contextuales. La literatura refiere que los participantes en cursos bajo la filosofía de aprender a aprender presentarán una mejora en su rendimiento escolar (Weinstein, 1994).

La autonomía en el aprendizaje guarda una estrecha relación con el aprender a aprender, pues se apela a que el estudiante adquiera autonomía en su propio aprendizaje. Manrique (2004) asegura que, para lograr aprender a aprender, la cual conduce a la autonomía en el aprendizaje, es imperativo enseñar a los alumnos a adoptar e incorporar progresivamente estrategias de aprendizaje, enseñarles a ser más conscientes sobre la forma cómo aprenden, para que así puedan enfrentar satisfactoriamente diversas situaciones de aprendizaje. En cita de la autora lo referente a “ser más conscientes sobre la forma cómo aprenden”.

Por su relevancia, la autonomía en el aprendizaje se ubica entre las misiones y funciones de la Educación Media Superior y Superior, planteadas como ya se mencionó por la UNESCO (1998), y entre sus precedentes más actuales figuran los trabajos de Ruiz de Zarobe (1997, 1998), Toro (2004), Fernández y Womper (2007), Osses y Jaramillo (2008), López Reyes (2009), De Luca (2009), Santana Vega (2009), Díaz Barriga y Hernández (2002), Cabrera Ruiz (2009). Constituye además un planteamiento de algunas teorías contemporáneas del aprendizaje como el Cognitivismo, el Constructivismo y el Enfoque histórico cultural (González, 2011).

Autonomía en el aprendizaje según Cabrera (2009) significa que el sujeto es capaz de captar las exigencias de las tareas de aprendizaje, movilizar una serie de conocimientos, habilidades y hábitos integrados en torno a una dirección específica de aprendizaje, utilizándolos intencionalmente.

En un grupo de estudiantes que compartan el mismo salón de clases los niveles de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje demuestran marcadas diferencias; pero estos contrastes se verifican en

mayor medida cuando se establecen comparaciones entre estudiantes de distintos grupos. Es decir, la influencia del entorno en el que convive el individuo contribuye a potenciar o retardar el proceso de autonomía en el aprendizaje. Las exigencias en las actividades docentes orientadas por los profesores influyen en gran medida este desarrollo (González, 2011).

## 1.2 Aprender a aprender

El concepto de aprender a aprender está relacionado con el concepto de potencial de aprendizaje. La finalidad es desarrollar en los alumnos sus posibilidades de esta capacidad a través de la mejora de las técnicas, destrezas, estrategias y habilidades con las cuales se acercan al conocimiento. Desde la visión de dicho concepto se da mayor importancia a los procedimientos que a los contenidos, se trata de dotar al alumno de herramientas (Roman & Diez, 2000).

Han surgido diversas interpretaciones del aprender a aprender cómo

- Supone adquirir habilidades pertinentes para hallar información: aprender a obtener información sobre un tema determinado.
- Significa dominar los principios generales básicos: reglas generales aplicables a un conjunto de problemas.
- Se consigue mediante la asimilación de los principios formales de la investigación: metodología investigadora.
- Consiste en desarrollar la autonomía del aprendizaje: autodirección del aprendizaje.
- Es una actitud metodológica y de descubrimiento (Roman & Diez, 2000).

Pero la definición más acertada y la que se ocupará para el presente trabajo por su pertinencia a los fines que se pretenden, es la que entiende el aprender a aprender como el procedimiento personal más adecuado para adquirir un conocimiento. En el que supone que dicho procedimiento puede ser enseñado en lo cual la dimensión constructiva resulta muy útil para ello.

En una intervención educativa el objetivo recae en que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí mismos, por ello, es de suma importancia que adquieran estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje (Roman & Diez, 2000).

El aprender a aprender, implica:

- Uso adecuado de estrategias cognitivas.
- Uso adecuado de estrategias metacognitivas.
- Uso adecuado de modelos conceptuales (andamios del aprendizaje y el pensamiento).

El compromiso del profesor que trabaja desde la perspectiva del aprender a aprender metacognitivo ayuda a los estudiantes a:

- Construir un alto repertorio de tácticas cognitivas: repetición, estructuración, organización de hecho, conceptos o principios, procedimientos a usar.
- Reconocer lo que deben aprender, es decir, explicitar las metas a conseguir.
- Acentuar la calidad de las experiencias metacognitivas (el alumno se da cuenta de lo aprendido y la manera en la que lo ha conseguido) para facilitar el aprendizaje significativo y aumentar la motivación y el interés.
- Elaborar un almacén de tácticas, diseños y andamios del pensamiento, incluyendo el cuándo y el cómo usarlos (Roman & Diez, 2000).

Los pilares de la capacidad de aprender a aprender se dirigen a desarrollar una mayor autonomía en la persona y a promover su progresiva adaptación en la nueva cultura del aprendizaje a la que hacen referencia en particular a dicha capacidad encuentra respuesta en el modelo de AAR, en cual tiene por objetivo desarrollar en los alumnos una serie de habilidades que le permitirán manejar su proceso de aprendizaje adecuándolo a sus necesidades propias en función de sus características. Desde este enfoque, se ubica al estudiante en el centro del proceso y se le concibe como un sujeto que está en permanente interacción con el ambiente, en sentido amplio, en particular, con el entorno social. De esta forma, quien aprende es capaz de vincularse en forma activa con el contexto y regular tanto la influencia de éste como su propio comportamiento (Roman & Diez, 2000).

Este aprendizaje independiente exige el desarrollo de capacidades personales en los campos de las actitudes, habilidades, los saberes y los procedimientos. Querer aprender, tener iniciativa, definir el qué, buscar cómo y dónde, tener idea de qué se está asimilando y cuánto, saber evaluar o comprobar y tener la iniciativa para transferir, para aplicar los conocimientos a situaciones nuevas, son algunos de los indicadores de que se tiene control del proceso.

Por lo anterior, también es importante aprender a hacer un autodiagnóstico (Guido, 2012):

- Reconocer e identificar las propias necesidades e intereses, para lograr una motivación intrínseca.
- Reconocer la propia forma de aprender.
- Reconocer los recursos con los que se cuenta: recursos materiales, informativos y de tiempo.
- Identificar recursos de información y las tecnologías necesarias.
- Ser disciplinado y saber autorregularse (para no perderse en el camino y poder lograr las metas establecidas). Esto implica contar con habilidades para el diseño y planeación de actividades con base en los objetivos propuestos y con compromiso para lograrlos.
- Tener habilidades para evaluar constantemente el proceso, los productos y los resultados, por etapas, por objetivos y por productos esperados (identificar obstáculos y apoyos que han afectado lo hecho y lo conseguido).

### 1.2.1 Papel docente

Es relevante el papel del docente en la conformación del aprender a aprender en los alumnos que la están desarrollando y se apoyen de personas, materiales, procesos, trabajos, que faciliten, guíen o ayuden a lograr la relación cada vez más independiente entre los estudiantes y el objeto de aprendizaje. Tales facilitadores o ayudas de los procesos educativos se llaman también mediaciones educativas. Las mediaciones educativas, también, son asumidas como vehículos por conducto de los cuales circula el saber y se genera el aprendizaje (módulos o libros de texto hasta las nuevas tecnologías de la información y la comunicación), constituyen un verdadero sistema de control para orientar o encauzar las acciones en el logro de los objetivos de aprendizaje (Guido,2012).

Una mediación importante es el docente. Con su intervención, orienta o reorienta los procesos, esclarece el carácter de las dificultades o los problemas, da pistas de las acciones a seguir, ofrece alternativas de referencias para profundizar, completar o esclarecer los contenidos complejos o que requieren reflexión crítica, ubica en las situaciones de aprendizaje. A partir de la intervención de este actor educativo, los estudiantes pueden reafirmar, modificar, desviar, neutralizar, resignificar o proponer cambios en sus estrategias, proyectos o planes de acción elaborados (Guido,2012).

Los materiales de apoyo como los programas de estudio, las guías, los manuales, los materiales de referencia, los tutoriales, los ejercicios, problemas, actividades, prácticas y aplicaciones, y las autoevaluaciones, pueden ser de gran ayuda para realizar un proceso de aprendizaje independiente,

porque ofrecen facilidades al estudiante para gestionar su aprendizaje, tener autocontrol de sus actividades y del aprendizaje, desarrollar y ejercer su iniciativa personal.

Por lo escrito hasta el momento, es pertinente conocer las características más importantes por las que atraviesan los jóvenes estudiantes durante la etapa de la adolescencia, ello permitirá tener un panorama más amplio de cómo se va consolidando la capacidad del aprender a aprender dadas las condiciones que atraviesan.

### **1.3 La capacidad de aprender a aprender y su desarrollo.**

Como ya hemos revisado, el desarrollo cognitivo y la aparición en la adolescencia de cambios cualitativos en la estructura del pensamiento se sitúa cada vez más, desde una perspectiva piagetiana en el período de las operaciones formales. No obstante, no existe un pensamiento formal consolidado, varios autores sostienen que los jóvenes construyen sus operaciones intelectuales muy ligadas a la cultura, de ahí la significación que cobra, los conocimientos previos y otros saberes cotidianos de origen individual y social, homogéneos con respecto a un determinado nivel de desarrollo (Compagnucci & Cardós, 2002).

La capacidad de abstracción del adolescente le permite la autorreflexión sobre sus propias capacidades intelectuales y sobre la naturaleza general del conocimiento que se expresa en competencias metacognitivas y sociocognitivas de importancia en el proceso de aprendizaje.

El nivel cognitivo de los adolescentes está sometido a las "determinaciones provenientes de la maduración individual y a la estructura de clase", observándose diferencias sustanciales en la maduración cognitiva de los adolescentes escolarizados y los no escolarizados, siendo los factores sociales los que estimulan o inhiben estos procesos superiores. Los individuos en esta etapa ya no pueden retroceder frente a los imperativos de la maduración (Compagnucci & Cardós, 2002).

Además, hay que considerar al adolescente, como sujeto activo capaz de construirse y reconstruirse, es ahí donde los actores educativos toman su importancia en su entorno convirtiéndose en un referente ideal con quien buscará identificarse. Particularmente, los docentes además de mediar en el conocimiento, también "lo presentan", transmiten su particular relación. El para qué del conocimiento encuentra otro modo de resolución pensando a quien va dirigido.

Durante la adolescencia se ponen en marcha un conjunto de cambios que afectan decisivamente a la capacidad de pensamiento y de razonamiento de los individuos. La adquisición de esta nueva forma de pensar (más abstracta, compleja, lógica y sistemática) los capacita para afrontar con mejores condiciones las tareas evolutivas de la transición hacia la edad adulta. Su adecuada adquisición está condicionada a la experiencia de procesos educativos que faciliten su desarrollo, a través de la instrucción de contenidos y propuestas didácticas que favorezcan aprendizajes significativos desde esta perspectiva (Compagnucci & Cardós, 2002).

Aunado a lo anterior, en los últimos años se ha incrementado notablemente la preocupación de educadores y psicólogos por abordar el problema del aprendizaje y del conocimiento desde la perspectiva de una participación activa de los sujetos, cuyo eje básico lo constituyen: la reflexividad, la autoconciencia y el autocontrol.

La época contemporánea, además de requerir un tiempo de aprendizaje de la cultura mucho más prolongado que en las épocas anteriores, ofrece, además, unas exigencias especiales frente al mismo aprendizaje, demandando una forma específica de aprender. La necesidad de desarrollar una nueva manera de aprender está determinada por las características de la misma época posmoderna atravesada por el paradigma del pensamiento complejo.

Remontándonos un poco al siglo XX se observa que fue un periodo muy singular, porque marcó una frontera entre dos épocas de la humanidad: la moderna y la posmoderna. El cambio en las concepciones de la ciencia sobre sí misma y su función en el descubrimiento de la realidad hicieron posible un quebrantamiento de los límites interpretativos de las teorías e inauguraron la entrada en la época marcada por la incertidumbre. La modernidad, con su creencia en la verdad absoluta, en la lógica lineal, en la predictibilidad y certeza del mundo y del conocimiento, dio paso a la incertidumbre, a la no-linealidad y la multiplicidad de respuestas, preguntas y verdades.

El emergente paradigma del pensamiento complejo está transformando la manera de ver el mundo, despertando la conciencia de la relatividad del conocimiento y del papel protagónico que cumple la subjetividad del observador en la construcción de la realidad (Wilber, Bohm, Pribram, Capra, Ferguson & Weber, 2004). En la modernidad, el conocimiento fue concebido como una verdad absoluta, una réplica exacta de la realidad, que debía ser conservado de manera inalterable. Esta relación con el

conocimiento determinaba una concepción sobre el aprendizaje como una reproducción exacta e inequívoca de datos. Un error en la reproducción podría llevar a una relación tergiversada con la realidad.

De acuerdo con esto, el factor de la interpretación subjetiva debía ser eliminado por completo, intentando alcanzar una transcripción objetiva de los conocimientos (Wilber, et al., 2004). La sociedad contemporánea ha cambiado radicalmente su relación con el conocimiento, concibiéndolo no como una réplica exacta de los hechos o fenómenos, sino como una interpretación entre varias posibles, determinada por las características del instrumento con el cual ha sido examinada la realidad. En este sentido, la mente humana también pertenece a estos instrumentos que permiten construir las representaciones sobre lo real (Wilber, et al., 2004).

La sociedad contemporánea puede ser caracterizada como una sociedad de información. Para una mente inexperta y privada de la capacidad de discernimiento como lo son los adolescentes, esta situación acarrea el peligro de caer en un relativismo extremo: toda teoría y todo punto de vista son válidos. Para evitarlo, es indispensable contar con la presencia de la capacidad de razonamiento crítico-reflexivo, apoyados en unos criterios sólidos y sustentados. Por esta razón, como dice Morín: “conocer y pensar no es llegar a la verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre” (Morín, 2001).

Convertir la información disponible en un conocimiento organizado y con sentido requiere de la capacidad de reflexionar, de tener criterios claros y saber enfrentar la angustia que produce el encuentro con la incertidumbre de no saber respuestas exactas y tranquilizadoras frente a las preguntas que plantea la misma realidad. Esto lleva a pensar en que “los futuros ciudadanos van a necesitar capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información, para navegar sin naufragar en medio de un flujo informático e informativo caótico” (Pozo, 2006).

Lo anterior, ofrece especiales exigencias frente al papel formativo de la educación en cuanto al fomento de la capacidad de pensar, de analizar, de discernir y de tomar posición frente a los hechos: “lo que necesitan los alumnos de la educación no es tanto más información, que pueden sin duda necesitarla, como sobre todo la capacidad de organizarla e interpretarla, de darle sentido” (Pozo, 2006).

Igualmente, la sociedad contemporánea también puede ser considerada como una sociedad del aprendizaje continuo, donde el aprender ya no se limita solo a los tiempos y los espacios de la educación

formal, sino que hace parte de toda la vida y de todos los espacios vitales que habita el ser humano. Este hecho remite también a la necesidad de aprender a aprender, permitiendo que cada individuo organice y administre su propio proceso de aprendizaje. En consecuencia, el sistema educativo debe dirigir esfuerzos a la formación de los estudiantes dotados de un pensamiento flexible, con capacidad de cambio continuo y manejo de las estrategias adecuadas para la regulación y ordenación del propio aprendizaje (Pozo, 2006).

Como se puede inferir de los planteamientos anteriores, si la educación quiere satisfacer las demandas de la sociedad contemporánea, pero en particular la de los jóvenes que están en búsqueda de conformar su identidad, su filosofía educativa y sus capacidades, las metas esenciales deben dirigirse al fomento en los estudiantes de las “capacidades de gestión del conocimiento, o, si se prefiere, de gestión metacognitiva, ya que solo así, más allá de la adquisición de conocimientos concretos, podrán enfrentarse a las tareas y a los retos que les esperan en la sociedad del conocimiento” (Pozo, 2006, p.50).

En este orden de ideas, en las prácticas de enseñanza sería adecuado pensarlas como un espacio de construcción o co-construcción colectiva del conocimiento, llevadas a cabo mediante una actividad conjunta compartida y ubicada en un contexto sociocultural, permiten generar experiencias de aprendizaje autónomo y autodirigido para los estudiantes e impulsar a los docentes a reflexionar sobre la pertinencia y eficiencia de las estrategias utilizadas.

En este contexto, se hace cada vez más necesario que niños, adolescentes y jóvenes mejoren sus potencialidades a través del sistema educativo formal “aprendiendo a aprender” y “aprendiendo a pensar”, de manera tal que, junto con construir un aprendizaje de mejor calidad, éste trascienda más allá de las aulas y les permita resolver situaciones cotidianas (Osses & Jaramillo, 2008).

El objetivo se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida. Para lograr los objetivos de “aprender a aprender” y “aprender a pensar”, en los últimos años se ha revelado como especialmente eficaz la formación de los educandos en la adquisición y utilización oportuna de estrategias de aprendizaje cognitivas, entre las cuales se destacan las orientadas al autoaprendizaje y al desarrollo de las habilidades metacognitivas (Osses & Jaramillo, 2008).



Es de gran importancia que los docentes sean mediadores, conscientes, a su vez, de este papel que desempeñan y dispuestos a crear estrategias dirigidas a orientar la actividad de los estudiantes, de tal forma que estos logren desarrollar una adecuada autoconciencia, un autocontrol voluntario, una direccionalidad consciente y la apropiación de estrategias metacognitivas necesarias para orientar los procesos cognitivos propios, así como adquirir una flexibilidad cognitiva, una orientación al logro y el abordaje independiente de las situaciones de aprendizaje (Klimenko & Alvares, 2018).

Las prácticas de enseñanza de los docentes permiten crear las condiciones externas de la actividad de estudio en la cual se sumerge el alumno, y mediante un diseño consciente de condiciones de la tarea, de las estrategias mediadoras y de las condiciones de la interacción social, enfrentar al alumno con la necesidad de utilizar ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas. Esta necesidad, sumada a la disponibilidad de orientaciones pedagógicas frente a las estrategias requeridas por el alumno, permite conseguir un aprendizaje reflexivo de ellas y su posterior interiorización (Klimenko & Alvares, 2018).

La manera en la que el docente organice las actividades de estudio es un proceso de solución reflexiva de problemas, permite no solo poner a prueba la presencia de las habilidades requeridas en los alumnos, sino también, y lo más importante, llevarlos a la toma de conciencia sobre la necesidad de estas habilidades en el proceso de estudio y en la vida en general, y además permite crear las condiciones para el surgimiento de la motivación hacia la adquisición de estas habilidades.

Se han revisado hasta aquí el contexto que señala la importancia de aprender a aprender, los aspectos más importantes para considerar cuando se enseña esta capacidad, los principales actores educativos, así como las características de los adolescentes que influirán en la adquisición de esta y otras capacidades. En el siguiente apartado se describirá el contexto del CCH y se revisa la relación que tiene su filosofía educativa con el AAR y el aprender a aprender.

#### **1.4 Filosofía educativa y la importancia de aprender a aprender en el CCH.**

Como panorama general para abordar la filosofía educativa del CCH, hay que recordar que el Consejo Universitario, presidido por el Dr. Pablo González Casanova, aprobó el 26 de enero de 1971 la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades con dos unidades académicas, una destinada a impartir la docencia en el nivel bachillerato y otra para atender las necesidades de formación de profesionistas y de estudios de posgrado (Mercado, 1996).

El origen del CCH fue una decisión fundamentalmente gubernamental de alto nivel para atender la creciente demanda educativa de jóvenes que no tenían cupo en las nueve Preparatorias de la UNAM ni en las escuelas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Esta fue una oportunidad para un visionario como el Dr. González Casanova para diseñar una institución de bajo costo, alta productividad y conceptos avanzados en educación. También, se crearon fuentes de trabajo para los jóvenes profesionistas egresados de las diversas facultades como eran de Ciencias, Química, Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociales, así como del IPN, de la Escuela de Física y Matemáticas. Docentes de diferentes formaciones tuvieron la oportunidad de fundar el nuevo Colegio para EMS (Mercado, 1996).

En lo que concierne a los fundamentos pedagógicos y los principios filosóficos que dieron origen al CCH se encuentran en la Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971, conocida como Gaceta amarilla. En ella se formula el principio de una propuesta educativa distinta a los subsistemas educativos que existían en ese momento, caracterizada, entre otros elementos, por un compromiso social expresado en la idea de “educar más y mejor a un mayor número de mexicanos” (Gaceta UNAM, 1971.)

Algunas ideas relevantes que se describen en la Gaceta (1971) son:

- La crítica al enciclopedismo, como tendencia educativa dominante en ese momento, y la apuesta por las materias básicas, que permitieran fomentar la vivencia y la experiencia de los métodos y lenguajes.
- El impulso a un plan de estudios, que proponía formar en un tipo de cultura que privilegiara el aprender a aprender.
- La concepción del “maestro como orientador” en el proceso de aprendizaje y promotor de una enseñanza activa; el profesor como guía y compañero.

El modelo educativo guarda sus principios en un paradigma ajeno a una educación tradicional, memorística y enciclopédica con exceso de contenidos de aprendizaje, centrada en el profesor y con un alumno altamente dependiente. La perspectiva educativa adoptada en el Colegio tiene definidos principios filosóficos que le caracterizan, ubica al alumno en el centro del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y a sí mismo.

Se entiende por modelo educativo, la concepción específica de los propósitos educativos de una institución, así como de las formas pedagógicas para lograrlos, que se concretan en los criterios o ejes con los cuales se organizan las actividades académicas de enseñanza y aprendizaje (CCH, 2012, p. 48).

En particular, en el CCH se ha entendido por modelo educativo la concepción o visión que sitúa al aprendizaje y la formación básica de los alumnos en el centro del quehacer académico. Esta formación enfatiza los conocimientos científicos y humanísticos básicos sobre la naturaleza y la sociedad, se expresa en las asignaturas de las cuatro áreas curriculares que tiene. Se busca que la formación a lograr se concrete en aprendizajes que les permitan a los alumnos saber informarse, saber estudiar y seguir aprendiendo, con lo cual obtendrán habilidades intelectuales para incorporarse al período profesional y ampliar su desarrollo personal y sociocultural (CCH, 2012).

El papel del docente, que se desencadena de este planteamiento, tiene como meta lograr que sus alumnos obtengan experiencias de aprendizaje útiles para su desarrollo autónomo, le queda claro que en su trabajo en el salón de clases privilegia la participación y la actividad de los alumnos, por medio de procedimientos de trabajo intelectual (búsqueda, organización y uso de la información; ejercicios, resolución de problemas, experimentación, observación sistemática, investigación en fuentes documentales, elaboración de proyectos, entre otros) sobre la cultura básica (CCH, 2012).

Lo anterior, requiere desarrollar en los docentes dominio del contenido de su disciplina, así como, la capacidad de fomentar conocimientos y estrategias que conduzcan a los alumnos a ser capaces de adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta. Es decir, apropiarse de una autonomía congruente a su edad (núcleo del aprender a aprender).

Para la comunidad del CCH conocer y representar el modelo educativo significa: a) saber que hay una guía institucional que delimita las formas de enseñanza y aprendizaje esperadas; b) entender que tal proceso educativo tiene como núcleo de su desarrollo lograr experiencias de aprendizaje de los alumnos; c) ubicar que los componentes del modelo educativo estipulan acciones a realizar por profesores y estudiantes, que privilegian la participación, el trabajo individual y grupal, así como el desarrollo de habilidades intelectuales, características del aprender a aprender, y d) comprender que el contenido del modelo educativo está integrado por

cuatro ejes o componentes estructurales, que parten de la visión científica y humanística organizada en la áreas curriculares para desarrollar una cultura básica en los estudiantes, concebidos éstos como sujetos principales del proceso educativo, y adoptando una docencia reflexiva y colegiada como guía para la acción (CCH, 2012, p. 49).

Las ideas y orientaciones de la visión del modelo educativo se encuentran plasmadas desde los documentos de su creación del CCH en 1971, hasta la formulación amplia y sistemática del plan de estudios actualizado de 1996; adicionalmente se han generado reflexiones y aportaciones que han nutrido su proyecto académico.

En el centro del modelo se encuentra el alumno y su aprendizaje, son tres los ejes rectores como se muestra en la siguiente figura.

#### Aprender a:

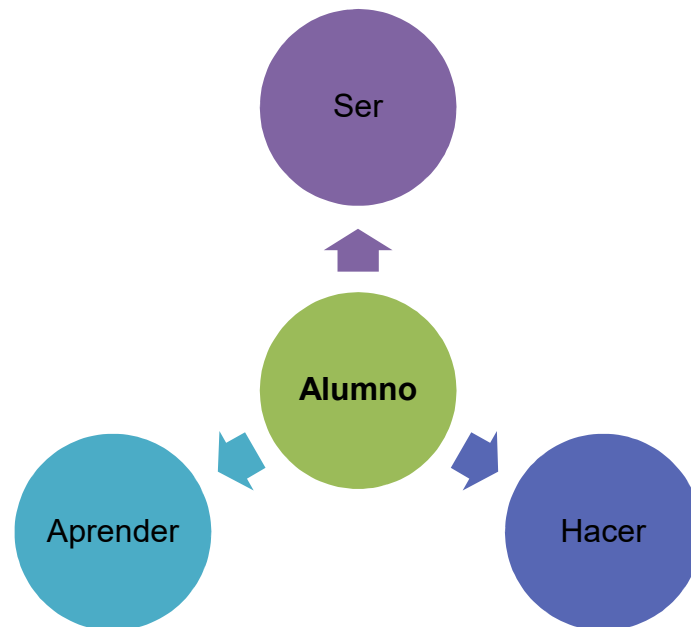


Figura 1. Los tres principios del modelo educativo del CCH.

- Aprender a aprender: implica la capacidad del alumno para adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia.
- Aprender a hacer: incluir en el aprendizaje de los alumnos el desarrollo de habilidades que permitan poner en práctica sus conocimientos.
- Aprender a ser: atender a los alumnos en el desarrollo de los valores humanos.

El CCH es un bachillerato de cultura básica, donde se pretende que el alumno aprenda un conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización puede adquirir mayores y mejores saberes, así como, prácticas, donde el alumno tendrá acceso a las fuentes originales de la cultura y no se satisfará únicamente de la exposición de sus profesores (Mercado, 1996).

La importancia que el modelo del CCH le otorga al eje o principio de *aprender a aprender* está basado en que es un concepto multidimensional que incluye aspectos metacognitivos, habilidades complejas del pensamiento y autorregulación del aprendizaje que son los cimientos para aprender a lo largo de la vida y propician que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia; es decir, que asuma la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, situándolo como el actor central del acto educativo.

Dicho lo anterior, esto va más allá del aprender a conocer y se manifiesta de distintas formas, una de ellas se presenta cuando el alumno es consciente tanto del proceso que lo llevó a formular un nuevo conocimiento, como de la manera en que se vincula éste con otros conocimientos y de la forma en la que puede aprender mejor. En consecuencia, establece metas, identifica sus logros y dificultades, valora los logros obtenidos y es capaz de corregir sus errores. A esta forma de autoconocimiento se le ha denominado metacognición, y está orientada a reflexionar sobre el propio pensamiento, a tener conciencia de sus procesos de pensar y de aprender.

Por ello, los docentes del CCH tienen la enorme labor de desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender a aprender, las formas de identificar que los jóvenes la han adquirido son cuando en el desempeño de las labores escolares y personales (CCH, 2012):

- Muestran una participación más activa en su proceso de aprendizaje.
- Relacionan la información adquirida con otros conocimientos
- Las vinculan con actividades cotidianas y con su entorno.
- Comunican sus ideas y plantean preguntas, asumiendo una posición crítica.
- Saben resolver problemas y tienen un comportamiento creativo.
- Muestran conocimiento profundo de los beneficios de esta capacidad y mayor autonomía.
- Perciben las consecuencias de sus aprendizajes en sus relaciones sociales y son seres más razonables.

Por lo tanto, se hace hincapié en la idea de que los alumnos juegan un papel activo en su propio aprendizaje, ajustándolo de acuerdo con sus necesidades y objetivos personales. Ante esto es de suma importancia que los docentes introduzcan estrategias de aprendizaje pertinentes para los objetivos que persigue el Colegio, es decir, para que los jóvenes estudiantes se beneficien aprendiendo a utilizar dichas estrategias desde el inicio de su formación. Una de ellas como ya se ha visto es la de enseñar a aprender a aprender y será a los docentes a quienes se les encomienda dicha tarea de "enseñar a aprender", y a los estudiantes a "aprender a aprender".

### **1.5 Perfil del estudiante: reprobación, deserción y Aprendizaje Autorregulado.**

Conocer a los estudiantes del CCH es oportuno ante cualquier inicio de una intervención educativa; saber quiénes son, cuál es su comportamiento en su paso por el bachillerato, cómo se transforman, cuáles son sus necesidades, con qué logros salen, entre otros, son factores que determinan las decisiones sobre el camino que ha de seguirse en aras de alcanzar los objetivos que se persiguen y considerando el perfil de bachiller al que se aspira. De igual forma, resulta indispensable conocer la forma en que llegan los alumnos a la escuela, particularmente a una institución como es el Colegio inserto en un contexto complejo, que ha requerido de transformaciones en la forma de organizar la atención a los jóvenes en edad de estudiar este nivel.

Hay una investigación muy interesante que mostró el estado del CCH en varios aspectos, se llama Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular (2011). Es un estudio longitudinal de la Trayectoria Escolar de la generación 1971 a 2011, en lo que concierne a los alumnos, a los maestros y a ciertas instancias académicas y administrativas que coadyuvan al funcionamiento de la Institución. Dicha investigación aporta datos precisos sobre el cumplimiento de su misión educativa, formando jóvenes universitarios que, a lo largo de cuarenta años, de acuerdo con la filosofía educativa han aprendido a aprender, a hacer y a ser. A continuación, se señalará los datos más importantes que sirven a este trabajo respecto a aprender a aprender:

- De la generación del 2011 el 10% adeudó entre una y seis materias, por lo que el cálculo de las autoridades es que puedan concluir sus estudios en el Colegio en cuatro años y 33% lo hará en años posteriores. De los que acabarán en más de cuatro años, el 14% debe de 24 a 37 materias. Al ingreso a la educación superior los egresados del Colegio obtienen evaluaciones menores a las

de los alumnos que cursaron el bachillerato en la ENP, pero las diferencias se reducen al término de sus estudios y prácticamente terminan con el mismo promedio de calificaciones.

- El documento de la Dirección General del CCH señala que han sido 38 generaciones de alumnos del CCH las que han ingresado a los planteles. De un total de 813 mil 820 alumnos que ingresaron a las aulas del colegio -entre 1971 y 2011- para cursar su bachillerato, egresaron 448 mil 874 jóvenes.
- El análisis de la distribución de la población escolar de acuerdo con el sexo permite apreciar que desde hacía poco más de diez años ingresa un mayor número de mujeres al bachillerato universitario, de manera tal que actualmente con 52.9%, las mujeres superan por una diferencia de 6% a los hombres, cifra casi proporcionalmente inversa al 8% más de hombres que ingresaba en 1996.
- Respecto a la edad de los alumnos a su ingreso al Colegio se observa que prevalece una cifra superior al 85% en el rango de 16 años o menos, en segundo lugar, se encuentra el rango de 17 a 20 años que corresponde al 10%. Estos datos confirman que la mayor parte de la población se encuentra en la etapa de la adolescencia y que los estudios previos se han cursado en el tiempo establecido en el plan de estudios por la SEP.
- Al indagar sobre el material de consulta que poseen en sus casas se observó que el uso de libros de texto, otros libros y periódicos, disminuyó más de 25% entre los alumnos de las diferentes generaciones; esto posiblemente se debe a que 55% de los alumnos de las nuevas generaciones reportan como material de consulta en casa el uso de la Internet.
- Respecto a las estrategias de estudio que los alumnos dicen utilizar, se encontró que la mayoría lee todo el tema cuando estudia, además se aprecia que en las generaciones más recientes se incrementó en 10% con respecto a las generaciones anteriores, el subrayar las ideas principales y resolver ejercicios para reafirmar el tema. Independientemente de la generación a la que pertenecen, se encontró que al ingresar al Colegio los alumnos generalmente estudian solos, en una mesa o escritorio, en su casa y sin distracciones.
- La proporción de la generación 2002 que concluyó sus estudios en seis semestres fue de 40.1%, en tanto la generación 2005 fue 48.6% y de la generación 2007 egresó 53.1%, lo que da un incremento en el egreso de 9% entre las dos primeras y de 13% entre la 2002 y la 2007; al mismo tiempo, nos muestra la población en situación de rezago escolar.
- El análisis de antecedentes socio escolares deja ver que la composición de la población escolar en esos últimos 15 años se modificó parcialmente; es decir, hay una mayor proporción de mujeres

que de hombres; la composición familiar es básicamente la misma, si bien el nivel de escolaridad de los padres es ligeramente más elevado. La situación económica para la mayoría de los estudiantes sigue siendo precaria, aunque se observa en la posesión de bienes una tendencia a una mayor modernidad y paradójicamente a prescindir de servicios que hablan de un menor poder adquisitivo (televisión por cable y servicio doméstico).

- En la generación 2009 con relación a la generación 1996, se observa una disminución de 7% en el número de estudiantes que ingresa al CCH con un promedio de secundaria entre 7.02 y 8.0. En contraparte, en los rangos superiores, de 9.1 a 10, comparando las mismas generaciones, se aprecia un incremento de 9%.
- Al paso de los años se incrementó el porcentaje de alumnos que ingresaron con promedios superiores a ocho y con mejores puntajes en el examen de ingreso, como se ha revisado antes, y de manera concomitante se ha ido aumentando el porcentaje de aprobación y de alumnos regulares, al término del primer semestre el número de alumnos que reprobaron al menos una asignatura fue de más del 50%. El fenómeno va en aumento conforme transcurren los semestres, aun cuando al término del sexto se muestra una franca recuperación.
- Las materias con mayor índice de reprobación fueron Matemáticas y Química.
- Respecto a la materia de Psicología I y II en quinto y sexto semestre respectivamente muestran índices de reprobación del 10% y 7% más para quien tuvo un NP por diversos factores, es una de las materias consideradas como de menor reprobación.

Es importante destacar que el Diagnóstico antes mencionado abarca hasta la generación de 2011, aun no se ha hecho uno de ese año a la fecha. Aunque en el documento se concluye que para los años posteriores quizá existan las mismas tendencias que las reportadas hasta ese momento. Y como revisamos al principio en el Informe de Gestión Directiva (2017) algunos datos parecieran coincidir, por ejemplo, la población de ingreso a aumentado y también la de egreso, aunque sigue existiendo un porcentaje considerable que no termina este nivel educativo.

Lo que lleva a pensar que pasar por el CCH o de hecho por cualquier subsistema de bachillerato no garantiza en sí el poder llegar a nivel superior. La capacidad de logro depende de múltiples factores que no están asociados únicamente a uno sólo. Los resultados del Diagnóstico Institucional (2011) en su estudio sobre la trayectoria escolar a lo largo de las distintas generaciones muestran una problemática



que ha de ser atendida, pues como se observó desde el primer año de la estancia del alumno en el bachillerato ya llevan al menos una materia reprobada.

También se subraya que en ese momento del estudio sólo uno de cada dos alumnos en promedio, lograba concluir sus estudios en el tiempo establecido por la institución, y que entre esos alumnos que no logran egresar se encuentran también algunos cuyos antecedentes escolares que apuntaban a una conclusión en los términos reglamentarios por la UNAM. Esta tendencia se sigue observando en la actualidad desafortunadamente.

Hay que considerar que la mayoría de los alumnos de secundaria, tanto pública como privada, ha sido formada en un sistema educativo tradicional que prioriza la enseñanza (del profesor) y no el aprendizaje (del alumno). En la que sigue predominando esquemas de enseñanza vertical, se acentúa lo memorístico y la trasmisión de conocimientos, así como, en promover relaciones autoritarias e individualistas. Un sistema de enseñanza en el que no se presta suficiente atención a la interiorización del conocimiento, por el contrario, se obstruye la reflexión y la autonomía de los alumnos (Guzmán & Guzmán, 2016).

Quizá por lo anterior muchos estudiantes no asimilen bien el tránsito de la secundaria a una escuela como el Colegio, en la cual el modelo educativo propicia la autorregulación del aprendizaje, el aprender a aprender. El ambiente de la escuela permite a los alumnos decidir si entran o no a clases, y la socialización en el ámbito escolar cobra mayor relevancia que el estudio, sobre todo considerando que la población es mayormente adolescente.

Es importante contribuir para que los estudiantes atraviesen esta etapa adaptándose a la etapa de la adolescencia de un sistema educativo a otro de mejor manera, es decir, de la secundaria al bachillerato, específicamente el CCH en el que se incluya un adecuado acompañamiento por parte del docente como alguien que pueda enseñarles cómo autorregular su aprendizaje en aras de llegar a nivel superior con mejores herramientas de aprendizaje.

El Informe de Gestión Directiva (2017) reportado por los directivos del CCH señaló que de la demanda atendida en este nivel medio superior en el año 2016 fue de 174,279 jóvenes que hicieron su registro para realizar examen para ingresar, entre la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el CCH

aceptaron a 35,469. De ellos durante el ciclo escolar 2016-2017 se señala que los alumnos que concluyeron sus estudios de bachillerato fueron 15,181 de los cuales 11,533 lo hicieron en tres años y 2,160 lo hicieron en cuatro años. Hay que tomar en cuenta que de esta generación ingresaron específicamente al Colegio 18,224 alumnos, lo que se traduce en que la eficiencia terminal fue del poco más del 60% (UNAM, 2017).

Por su lado en el Informe de Labores 2017-2018 específicamente del CCH Oriente se reporta lo siguiente:

- La eficiencia terminal estuvo integrada por 3569 alumnos, de los cuales 2487 concluyeron y se obtuvo una eficiencia del 70%.
- A recursamiento de materias de primero y tercer semestre se inscribieron 2,039 alumnos.
- Inscripción a exámenes extraordinarios fueron del periodo 2017-2: 3,873 alumnos, del 2018-1: 5,315 alumnos y del 2018-1: 4,111 alumnos.
- Se reportan alumnos rezagados y con problemas de deserción por los siguientes factores: bajo rendimiento, baja comprensión, conocimientos deficientes, deserción, falta de interés, inasistencia, incumplimiento, indisciplina, asistencia irregular, dificultades de aprendizaje, falta de entrega de tareas, motivación, problemas de conducta y problemas de salud.
- De lo anterior, los factores con mayor número de alumnos que los presentaron fue inasistencia, baja comprensión, asistencia irregular, dificultades de aprendizaje y falta de entrega de tareas.

Una alternativa viable para reducir los índices de deserción que se efectúan en el Colegio, de reprobación y otras problemáticas asociadas al aprendizaje es enseñarles a los estudiantes a aprender a aprender, conducirlos a que tomen conciencia de cómo aprenden, de los mecanismos que están usando, de cuáles son las maneras más eficaces para aprender, donde se destaca la manera de entender, analizar y aprender las cosas del exterior por los medios que les parezcan más convenientes de acuerdo con su propio caso.

Con base en los diagnósticos presentados en este trabajo, se ha visto que por diversas circunstancias los jóvenes van presentando rezago escolar; guiarlos para que tengan un mayor interés e involucramiento en su propio proceso de aprendizaje podría reducir dicha problemática. Este método de aprendizaje es mucho más participativo al dotarlos de las herramientas intelectuales, afectivas y psicológicas que les permitan aprender, logrando que el conocimiento adquirido por el estudiante que lo

adquiere sea significativo, de tal manera que lo pueda utilizar de forma efectiva y sepa dónde aplicarlo en el momento que lo amerite y que sea pertinente para sus vidas.

Además, en la adolescencia se desarrollan una serie de habilidades, destrezas y actitudes que es apropiado optimizar los estilos que cada uno tenga para la adquisición de aprendizajes en pro del mejoramiento continuo como personas únicas, libres, creativas, críticas y reflexivas.

Es necesario darle el protagonismo que tiene el alumno ya que éste juega un papel activo en su aprendizaje. El alumno necesita desde sus primeros años de formación académica, conocer las estrategias que le llevarán al éxito en sus estudios. Pero quizá con las estadísticas que se han mencionado, la mayoría de los jóvenes no han aprendido estrategias de aprendizaje porque no se las han enseñado adecuadamente, de tal forma que cuando han de enfrentarse a una tarea nueva, el método que utilizan es el que siempre intuitivamente han utilizado, lo que consecuentemente hace que muy pocos sepan abordarla (Mayor, 1993).

En esta misma línea, aprender a aprender tiene múltiples ventajas pues dota de herramientas más perdurables en un tiempo de vertiginosos cambios como los de la actualidad en el que se encuentran inmersos en un mundo de información debido a las nuevas tecnologías de la información (TIC). De esta manera se podría decir que prepara a los alumnos para toda su vida posterior enseñándoles a enfrentar adecuadamente el proceso de aprendizaje que en cualquier área del conocimiento inicien.

Situándose en el caso específico de adolescentes del Colegio que se encuentran en educación media superior, apropiarse de dicha capacidad resulta aún más útil, cuando la absorción de dichos conocimientos se da más rápido que en etapas anteriores por la predisposición fisiológica a nivel cerebral que poseen (Barocio, 2008). A esto conviene agregar el hecho de que es prioritario generar herramientas apropiadas de evaluación y control del aprendizaje pues juegan un papel insoslayable para que se desarrolle el proceso de aprendizaje.

Por lo presentado con anterioridad se puede observar que la capacidad de aprender a aprender indiscutiblemente sigue siendo un pilar fundamental de la filosofía educativa del CCH, pero por los datos que se reportan en los diversos informes proporcionan indicadores que muestran que no todos los alumnos llegan a adquirir esta capacidad, que quizá siga siendo una aspiración. Para revertir esto la

literatura aporta con abundantes y variados documentos referidos a la promoción de competencias para el aprendizaje, enfatizando los procesos autorregulatorios y enfoques de aprendizaje profundo como esenciales para incrementar la motivación y el aprendizaje académico de calidad (Pintrich y Schunk, 2002; Rosário, Núñez, González-Pienda 2004; Zimmerman, 2008). Actualmente existen programas de intervención que permiten promover la autorregulación en los estudiantes y, por ende, un enfoque profundo de estudio derivando en aprendizajes significativos, favoreciendo con ello la formación en estrategias de aprendizaje que apoyan el trabajo en el salón de clases, pero, además, y fundamentalmente, el aprendizaje y funcionamiento a lo largo de la vida (Dignath, Buettner y Langfelt, 2008). Y también falta hacer un diagnóstico sobre el aprender a aprender en los estudiantes con instrumentos que puedan evaluar esta capacidad.

Almacenar mucha información no revela necesariamente conocimiento y menos saber pensar, condición que toda actividad educativa debiera aspirar formar. Esta condición contribuirá a proporcionar al estudiante las herramientas para un funcionamiento autónomo y eficiente, favoreciendo su adaptación a las necesidades emergentes y mostrándose bien dispuesto a modificar y desarrollar las nuevas estrategias.

Finalmente, en la actualidad también es adecuado que los estudiantes tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje, para que les permita aprender de forma autorregulada en una realidad en la que el cambio y el crecimiento del conocimiento demandan personas capaces de aprender por ellas mismas. Muchos de ellos lo van logrando con el paso por los grados escolares, las experiencias educativas y la propia madurez, pero para otros este proceso no se da de forma exitosa, por lo que algunos estudiantes presentan problemas académicos como los que se reportan del Colegio.

### **1.6 La materia de Psicología en el CCH.**

El Plan de Estudios vigente del CCH, conserva las orientaciones y principios pedagógicos esenciales del Plan que dio origen al Colegio en 1971 y ha pasado ya por dos revisiones a sus programas de las materias (uno en 2005 y el otro en el 2017).

Las asignaturas que cursan los alumnos durante los tres años en el CCH se encuentran distribuidas en seis semestres de la siguiente forma:

- El primer y segundo semestre cursan seis asignaturas obligatorias en cada uno de ellos.
- En el tercer y cuarto semestre también estudian seis asignaturas obligatorias en cada uno de ellos.
- En el quinto y sexto llevan siete asignaturas por cada uno de los semestres, las cuales pueden elegir de acuerdo con sus intereses profesionales.

A su vez las asignaturas se agrupan en cuatro áreas de conocimiento:

- Área de Talleres
- Área de Matemáticas
- Área de Ciencias Experimentales
- Área Histórico-Social

Las materias de Psicología I y II se encuentran dentro del área de ciencias experimentales, que pueden cursar los alumnos en el último año (quinto y sexto semestre) son consideradas como optativas (CCH, 2006).

La materia de Psicología tiene como propósitos primordiales proporcionar al alumno un panorama científico de la psicología contemporánea e introducirlo al conocimiento de sus métodos y técnicas de trabajo. También se espera que, a partir del estudio de los procesos psicológicos, se propicie en los alumnos el desarrollo de habilidades de indagación, reflexión personal, análisis de problemas y toma de decisiones, con diversas situaciones a las que se enfrente el estudiante. Otro propósito es el de incidir en el uso ordenado y sistematizado de algunos recursos o estrategias de aprendizaje, que se manifiesten en la adquisición de hábitos de estudio, en general en su rendimiento académico. Así mismo, se busca contribuir al desarrollo de habilidades y actitudes que faciliten la integración del estudiante a una licenciatura, que puedan trascender del contexto en que se aprendieron y aplicarlas en su vida personal y profesional (CCH, 2016).

En términos generales el objetivo de llevar la materia de psicología es que los alumnos conozcan los métodos de conocimiento y su aplicación en la ciencia, la formación universal de los alumnos, la orientación profesional y la capacitación propedéutica al nivel de licenciatura. En el que se dará una visión introductoria y general de la asignatura (Sosa, Romo & Suzuri, 2012).

La materia de Psicología intenta integrar y privilegiar las relaciones naturaleza–hombre–sociedad–ciencia–tecnología, enfatizando acciones educativas dirigidas a la formación de una cultura básica a través de la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades de investigación (planteamiento y solución de problemas) que propician el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico (CCH, 2006).

Tal como se señala en el documento Orientación y Sentido del Área de Ciencias Experimentales...

“La ciencia es parte integral de la cultura humana, es parte de ésta y al mismo tiempo contribuye a crearla y ampliarla; por tanto, cualquier ciudadano, sea o no científico, necesita una cierta comprensión de la ciencia, de sus posibilidades y límites. Esto incluye no sólo los conocimientos de la ciencia, sino sus procedimientos y limitaciones, así como la estimación de sus implicaciones prácticas y sociales” (CCH, 2006, p. 6).

Dentro de su enfoque disciplinario la psicología busca que los alumnos tengan un significado más profundo del ser humano: el estudio del comportamiento y la vida mental. Para tal efecto, la psicología en la actualidad cuenta con un importante cuerpo teórico y metodológico, producto de la investigación teórica, empírica y a la aplicación de sus principios en campos específicos. Otro aspecto importante del enfoque es la caracterización de la disciplina: la psicología posee una gran complejidad, pues su conocimiento se ha construido sobre la base de diversos paradigmas, teorías, modelos y metodologías que aportan numerosas explicaciones de los fenómenos psicológicos, que tienen diferentes niveles y momentos en su construcción y aceptación social. Es, también, una disciplina en constante proceso de construcción que ocurre en el marco del desarrollo histórico–cultural. Esto es lo que ha propiciado que contenga una amplia diversidad de perspectivas teóricas y metodológicas (Sosa, Romo & Suzuri, 2012).

Con la orientación y sentido del área y el perfil de egreso, entre lo que se debe incluir no está sólo aprendizajes conceptuales, sino de habilidades de trabajo intelectual que propicien el aprendizaje autónomo, valores, en actitudes positivas en relación con el trabajo colectivo y el respeto por el medio natural y social. Por su diversidad y características de ciencia social y natural, ser incluyente en cuanto a los diferentes paradigmas, teorías o tradiciones.

Bajo este esquema los psicólogos que se dedican a la docencia es importante que posean una formación previa que les permita entender los procesos biopsicosocioculturales y emocionales por los que atraviesan los adolescentes. Y también tienen como tarea poseer un amplio bagaje didáctico con el

conocimiento e incorporación de otras formas de enseñanza que les permita añadir nuevas herramientas para hacer que los estudiantes aprendan de acuerdo con los lineamientos que señala el modelo del CCH, incorporen estrategias apropiadas para el aprendizaje, realicen actividades que generen procesos reflexivos y de construcción del conocimiento en los estudiantes (Guzmán &Guzmán, 2016).

El estudiante y el docente están inmersos dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza, donde no solo el estudiante es el que aprende, también el docente aprende de lo que sus educandos le enseñen. Finalmente, el profesor debe tener un marco para analizar y fundamentar las decisiones que toma en la planificación y en el curso de la enseñanza, de ella se desprenden criterios para comparar materiales curriculares para elaborar instrumentos de evaluación coherente con lo que se enseña. Esta concepción es un referente útil para la reflexión y la toma de decisiones compartida que supone el trabajo en equipo de alumnos, maestros y comunidad educativa.

Esto conlleva a hablar de que el docente tiene un compromiso que descansa en el eje de aprender a aprender a que los alumnos sean seres más autorregulados en su proceso de aprendizaje, es decir, de la idea que los jóvenes (en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos), no sean un producto de ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino que es una construcción propia que se va generando día a día como resultado de la interacción de ambos factores. De esta manera, se asevera que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción. Los alumnos construyen su conocimiento, con base en los esquemas que cada uno ya posee, es decir, con base en lo que ya construyó en su relación medio. Esta construcción se lleva a cabo día a día en el contexto escolar y depende de la representación inicial que se tenga de la nueva información y de la actividad, externa o interna, que desarrolle al respecto (Hernández, 2006).

Todo lo señalado en este apartado, resulta apropiado abordarlo para entender cuáles son las necesidades y requerimientos específicos de este nivel. Pero también es importante señalar que un reto importante es buscar las mejores maneras para enseñar la disciplina a los estudiantes considerando que el mayor porcentaje son adolescentes. Y considerar que, es una de las carreras más solicitadas en la UNAM y otros alguna otra carrera.

Como se ha revisado la enseñanza de la Psicología a este nivel debe tener varias finalidades: en primer término, dar a conocer a los que no estudiarán psicología la realidad de la profesión para combatir los estereotipos que de ella se tienen. Si un problema tiene la disciplina es precisamente su falta de una

clara identidad profesional. Pero también que servirá de propedéutico para aquellos que sí lo harán y ofrecer, por lo tanto, una imagen clara de ella porque muchas veces los estudiantes quieren estudiarla basados en estereotipos o en visiones parciales de lo que es en realidad. Si al alumno se le explica en qué consiste la psicología, se describen sus funciones y actividades profesionales y se amplían los campos de incidencia profesional, ayudará, sin duda, a que tome una decisión más certera al disponer de mayor conocimiento y más elementos (Guzmán &Guzmán, 2016).

Se considera que una de las principales razones para ofrecer esta disciplina en el nivel medio superior, es que sea útil para la etapa de la vida en que se encuentran los adolescentes y algunos problemas asociados como son: crisis de identidad, ejercer de manera responsable su sexualidad, relaciones interpersonales, adicciones y violencia, etc. Entonces resultaría adecuado que fuera un instrumento o medio que les permita obtener respuestas a sus inquietudes o por lo menos afrontar de mejor manera estas problemáticas.

Los propósitos que se desea que alcancen al finalizar el curso de Psicología II por parte de los alumnos son los siguientes (CCH, 2006):

- Elaborarán una concepción del desarrollo psicológico y la conformación del sujeto considerándolos como procesos en los que interactúan diversos aspectos.
- Ponderarán la importancia de los procesos de desarrollo psicológico y la conformación del sujeto en distintos momentos de la vida.
- Comprenderán que la sexualidad es un elemento esencial en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto que se construye socioculturalmente y se expresa en diversas prácticas sociales y simbólicas.
- Estimarán valores éticos y cualidades estéticas ante las diferentes manifestaciones de la sexualidad.

Como se puede observar hasta aquí algunos desafíos son distintos a los de únicamente la formación profesional, por lo tanto, es relevante realizar una enseñanza de la disciplina tomando como punto de partida el cómo se quiere realizarlo, es decir, la o las didácticas para enseñar psicología, partiendo del hecho que los objetivos que se persiguen es que los estudiantes puedan egresar cumpliendo con el perfil que está marcado en el plan de estudios del CCH y habiendo aprendido las habilidades



pertinentes para que pueda seguir con su formación académica de manera autónoma y que justamente es parte de la filosofía educativa de dicho subsistema.

La última actualización al programa de estudios de la materia de Psicología II particularmente tuvo lugar en el Proyecto de Trabajo, para el ciclo 2018-2019, el cual se enmarca en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 del doctor Enrique Luis Graue Wiechers, rector de la UNAM y en el Plan General de Desarrollo Institucional de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2018-2022 la cual busca favorecer el desarrollo académico del Colegio, mediante el reforzamiento de la calidad del egreso; el impulso a la formación integral de los alumnos y el fortalecimiento de la docencia y la formación de los profesores (Barajas, 2018).

En dicha actualización se sigue considerando que la finalidad del curso de Psicología II es dar continuidad a la formación de la cultura psicológica básica, iniciada en el curso de Psicología I y vincular el saber de la psicología al análisis e interpretación de diversas vivencias de los estudiantes. Aunado a lo anterior, el programa de estudios de Psicología II, conserva la esencia del programa anterior al examinar e integrar al estudio del desarrollo psicológico y la conformación del sujeto, la sexualidad, como un aspecto fundamental de estos procesos. Se parte de una conceptualización de la sexualidad como construcción sociocultural y por ello, con formas de expresión diferentes en cada momento histórico, tal como se expresa en la adquisición, constitución o construcción de la identidad de género, el origen de la orientación y/o preferencia sexual y el de las expresiones sexuales. Es importante señalar que a la par de la promoción de los aprendizajes conceptuales, también se promueven habilidades y actitudes para seguir aprendiendo, esto es de fundamental importancia, porque a través del trabajo combinado de todos ellos se promueve al aprendizaje autónomo (CCH, 2016). Cabe destacar que la aplicación del programa de estudios actualizado tuvo lugar en el semestre 2019-2 (semestre de la aplicación de la estrategia didáctica o última Práctica Docente III).

La materia donde se insertó la presente intervención educativa es la de Psicología II, como ya se ha revisado es optativa del sexto semestre del área de Ciencias Experimentales. Cuyo propósito tiene el estudio científico de la sexualidad, en el cual interactúen elementos biológicos, sociológicos y psicológicos en la interpretación de la genitalidad, la identidad psicosexual, así como las preferencias sexuales y las manifestaciones culturales de la sexualidad (DGAE, 2014).

Ahora bien, como ya se venido haciendo referencia el propósito de este trabajo es identificar la autorregulación con la que cuentan los estudiantes en primera instancia y ofrecer una opción para mejorar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de que ellos mismos sean quienes tomen las riendas de su formación y de esta manera contribuir a la disminución de los problemas que tienen en este nivel educativo.

Revisar los orígenes de la filosofía educativa del CCH para comprender con mayor profundidad la relación que existe entre el aprender a aprender y el AAR, algunos datos estadísticos sobre los índices de reprobación de los alumnos, así como, entender el propósito de la materia de Psicología para poder entrar al estudio de la Autorregulación e ir enfatizando los aspectos primordiales que convienen a este trabajo.

## CAPÍTULO II. AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

En la autorregulación del aprendizaje hay interés creciente por explicar de qué manera los estudiantes acaban convirtiéndose en los directores de su proceso de aprendizaje. Zimmerman.

La investigación acerca de la autorregulación del aprendizaje académico y el desempeño surgió hace más de dos décadas para responder a la pregunta de cómo los estudiantes llegaban a desarrollar las habilidades en sus propios procesos de aprendizaje. Gradualmente, se ha ido desarrollado dando como resultado el desarrollo de diversos paradigmas teóricos y metodologías (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Zimmerman y Schunk, 1989, 2001) que a continuación se describen comenzando por la definición y haciendo énfasis en el modelo de AAR que sustenta la presente intervención educativa.

### 2.1 Definición, teorías y modelos.

La autorregulación se define como “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido”. Por un lado, la definición incluye el “control de los pensamientos”, es decir, el componente cognitivo de la autorregulación también llamado metacognición basado en el control estratégico de los procesos cognitivos (Ramírez, 2016, p.56).

En el pasado se consideró que era la única forma de autorregulación, siendo la precursora del aprendizaje estratégico (Boekaerts & Corno, 2005). En la actualidad, sin embargo, la metacognición es englobada como una parte del proceso (Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman & Moylan, 2009). También se incluye en la definición el “control de la acción” pues se ha de controlar la conducta para alcanzar los objetivos educativos, así como el “control de las emociones”, pues los alumnos experimentan emociones siendo crucial que las puedan controlar si interfieren con su aprendizaje (Boekaerts & Corno, 2005). Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el control de las emociones no sólo se refiere a las emociones negativas pues también se pueden autogenerar emociones positivas: orgullo, alegría, etc. Por último, se incluye el “control de la motivación”, que es el que ha recibido atención más recientemente (Kuhl, 2000; Wolters, 2003). Este tipo de control consiste en automotivarse para una tarea y en mantener, durante la ejecución, la concentración e interés.

El último elemento de la definición son los objetivos “alcanzar los objetivos que nos hemos fijado”. El alumno establece sus objetivos y se autorregula para alcanzarlos, aunque, desafortunadamente, su finalidad no sea siempre aprender (Boekaerts & Niemivirta, 2000).

Pintrich (1995) ha enfatizado la importancia de la autorregulación académica en la educación superior, así como sus implicaciones para estudiantes y profesores. En la definición del aprendizaje autorregulado señala entre las características más relevantes: a) El control de la conducta, la motivación, el afecto y la cognición de los estudiantes durante el aprendizaje académico; b) el establecimiento de metas de estudio, que permite al estudiante contar con estándares para monitorear y juzgar su desempeño; c) el estudiante debe tener la iniciativa y control de sus acciones. Este investigador incluye en la definición de aprendizaje autorregulado el control orientado a metas individuales, mediante el autocontrol de la conducta, motivación y cognición para la realización de tareas académicas.

Zimmerman (1986) ya había definido en general la autorregulación como el grado en el que los individuos se muestran cognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos de su propio proceso de aprendizaje. La autorregulación también es definida conceptualmente como acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje (Zimmerman, 2000).

Zimmerman y Schunk (2001) entienden la AAR no como una aptitud o una habilidad, sino como un proceso autodirectivo mediante el cual, los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. Desde esta perspectiva, el AAR es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo proactivo más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza.

Según Pintrich y DeGroot (1990) pueden distinguirse tres componentes del aprendizaje autorregulado, especialmente relevantes para el rendimiento académico:

1. En primer lugar, el aprendizaje autorregulado incluye estrategias metacognitivas de los alumnos, dirigidas a la planificación, control y modificación de su cognición.
2. En segundo lugar, el manejo y control por parte de los alumnos del esfuerzo implicado en las tareas académicas, constituye otro elemento importante.

3. En tercer lugar otro aspecto destacable del aprendizaje autorregulado, son las estrategias cognitivas que los alumnos utilizan para aprender, recordar y comprender el material.

Zimmerman (2001) encuentra una serie de características comunes a todas las definiciones que se han ido desarrollando. La primera de ellas es que los estudiantes son conscientes de la potencial utilidad de los procesos de autorregulación para aumentar su rendimiento académico. En segundo lugar, la mayoría de las definiciones hacen referencia al bucle de feedback autoorientado durante el aprendizaje, que se refiere a los procesos cíclicos durante los cuales los alumnos vigilan la efectividad de sus métodos o estrategias de aprendizaje realizando los ajustes necesarios. La tercera característica común es la descripción de cómo y porqué los estudiantes determinan el emplear una determinada estrategia, proceso o respuesta reguladora. Por último, se asume que los esfuerzos del estudiante por autorregular su aprendizaje académico a menudo requieren tiempo de preparación adicional, vigilancia y esfuerzo.

## **Teorías**

Con la aparición de la Psicología cognitiva se produce un importante giro en los planteamientos de la Psicología de la Educación, en un principio en los ámbitos de investigación y académicos, pero luego también en sus múltiples aplicaciones a la actividad del aula. El aprendizaje autorregulado (AAR) es un concepto-sistema que refiere al manejo general de la propia conducta académica, a través de procesos interactivos entre distintos sistemas de control: atención, metacognición, motivación, emociones, acción y control volitivo. Bajo esta nueva óptica, el estudio del AAR es el resultado de una compleja aportación de diversas teorías psicológicas y psicopedagógicas.

## **Operante**

Skinner es el principal propulsor de este enfoque. Sus principios ambientalistas se apoyan en la idea clave de que el refuerzo es el elemento fundamental de control de la conducta. Mace, Belfiore y Huchinson (2001) explican que el comportamiento operante es el comportamiento que ocurre dependiendo de las consecuencias que el ambiente produce.

Existen dos tipos básicos de refuerzo: positivo y negativo. Los reforzadores positivos son estímulos que aumentan la probabilidad de una respuesta cuando se presenta en una situación. Los reforzadores negativos son estímulos desagradables, cuya supresión aumenta la probabilidad de la respuesta. En ambos casos el resultado es el mismo, aumentar la probabilidad de la respuesta deseada.

Mace et al. (2001) defienden que es más probable que un comportamiento ocurra si este provoca un estado psíquico confortable, por ejemplo, la atención que el profesor muestra a los buenos resultados académicos puede aumentar la probabilidad de que los alumnos mantengan esas buenas calificaciones en el futuro, mientras que si ante un comportamiento disruptivo se pretende conseguir un comportamiento correcto en el aula, el profesor puede mantener la mirada fija en el alumno para aumentar la probabilidad de que se sienta correctamente o realice su trabajo con el fin de evitar que el profesor fije su mirada en él. En cierta medida es necesario identificar las consecuencias que provocan y mantienen los comportamientos, ya que éstas variarán según lo que socialmente se entienda como más deseable en el contexto.

Cuando hablan sobre autorregulación los que defienden esta teoría suelen mantener que las respuestas autorreguladoras de una persona tienen que estar ligadas al estímulo reforzador, y siguiendo este enfoque la decisión de autorregularse depende de la dimensión de las recompensas inmediatas y demoradas, y del intervalo de tiempo que transcurre entre ellos.

Respecto a los procesos clave de autorregulación, Mace, Belfiore y Shea (1989) describen cuatro clases principales de respuestas de aprendizaje autorregulado: autovigilancia, autoinstrucción, autoevaluación y autoreforzamiento.

En cuanto a los efectos del ambiente social y físico, los teóricos operantes no se plantean de manera profunda cómo se desarrolla la capacidad de autorregularse, pero sí destacan la importancia de los factores externos en el aprendizaje de la autorregulación.

### **Fenomenológica**

Para comprender este enfoque en el contexto de la autorregulación del aprendizaje, es necesario entender que el concepto de fenomenología nos lleva al estudio del desarrollo de la conciencia humana y el conocimiento de uno mismo. Es importante tener en cuenta que desde esta perspectiva las percepciones subjetivas del estudiante son las que poseen una mayor importancia, comparadas con lo objetivo del entorno físico y social (McCombs, 2001).

Los fenomenólogos asumen que la última fuente de motivación para autorregularse durante el aprendizaje es el ensalzamiento del autoconcepto. El papel principal del yo durante el aprendizaje es

generar motivación para enfocarse y persistir en las actividades de aprendizaje. Esto ocurre a través de las evaluaciones de los significados personales y la relevancia de las actividades de aprendizaje relacionadas con la percepción de las propias competencias y metas (McCombs, 2001).

Respecto a los procesos clave de autorregulación, estos se centran en la autoevaluación, planificación y establecimiento de metas, vigilancia, procesamiento, codificación y recuperación de estrategias (McCombs, 2001).

En relación con el modo de adquirir la capacidad de autorregularse, se considera que el aprendizaje autorregulado depende de los procesos del autosistema; éstos empiezan a desarrollarse en torno a los ocho años, por lo que es el momento idóneo para comenzar a trabajar los aspectos que lo componen y fortalecer las autopercepciones positivas (McCombs, 2001).

### **Procesamiento de la Información**

Esta teoría surge con el desarrollo de los ordenadores y trata de explicar el funcionamiento cognitivo humano, sobre todo en aspectos como el almacenamiento y el procesamiento de la información. Sus planteamientos derivaron en explicaciones del funcionamiento cognitivo humano y particularmente sobre el almacenamiento y procesamiento de la información, lo que dio lugar a modelos de aprendizaje en términos de componentes de hardware y software (Zimmerman, 2001).

Se entiende que la mente es una entidad activa que no se limita a recibir información, por el contrario, es un sistema en el que se representan símbolos, reglas e imágenes. Esta teoría trata de describir las funciones de los procesos mentales, que a su vez están representados en el sistema nervioso central.

Para los teóricos del procesamiento de la información del aprendizaje autorregulado los procesos claves de la autorregulación son el almacenaje y transformación de la información que se dan mediante la activación de los tres tipos de memoria que son utilizados durante la autorregulación: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

Bajo esta perspectiva se entiende que aprender implica un incremento permanente de la capacidad de una persona de procesar información y responder de una forma autorregulada. Así pues, los sistemas de reglas para procesar información se desarrollan gradualmente en relación con la edad y la experiencia.

Winne (2001) considera que estos sistemas forman la base de la autorregulación del aprendizaje, además se entiende que los ordenadores no necesitan de motivación para rendir, por tanto, este aspecto no se abarca de manera explícita hasta la época actual.

### **Sociocognitiva**

Albert Bandura (1925) elaboró su teoría como una oposición directa a la teoría Conductista, que entiende la conducta humana como una respuesta a los estímulos ambientales sin prestar importancia a los procesos internos que se desenvuelven en el sujeto.

En su modelo, interpreta el comportamiento del hombre y el medio en el que se encuentra como resultados de la interacción que se realiza entre el medioambiente, la conducta y los procesos psicológicos (como la motivación, la atención, entre otros) (Zimmerman, 2001); pero además postula una idea muy interesante sobre el aprendizaje, concebido como un proceso que se desarrolla en la interrelación que se mantiene con otras personas, en la que los conocimientos y rasgos personales se adquieren por la observación de la conducta realizada por los demás (modelado). Y es el primero que habla sobre autocontrol, después sobre autoeficacia.

Para Bandura la capacidad más distintiva de las personas es la autorreflexión, a través de ella examina sus propios pensamientos y sentimientos por las que la persona da sentido a sus experiencias, exploran sus propias cogniciones y creencias, se comprometen con la autoevaluación, y modifican sus pensamientos y conductas como corresponde. Es también a través de la autorreflexión que las personas hacen juicios sobre sus capacidades para realizar tareas y tener éxito en las diferentes actividades de sus vidas. Esas creencias de autoeficacia sientan las bases de la motivación humana, el bienestar y la realización personal. Además, creía que no son relevantes otros factores que puedan servir como motivadores, sino que lo fundamental es la creencia de que se tienen la capacidad para efectuar cambios en las propias acciones. Esto es, a menos que las personas crean que sus acciones pueden producir los resultados que desean, tienen pocos incentivos para actuar o perseverar ante las dificultades (Pajares, 2008).

La autoeficacia se refiere a las creencias personales sobre la propia capacidad para aprender o habilidades para tener un buen nivel de desempeño. Además, esta percepción de capacidad influye en la



elección de la actividad, el esfuerzo, la persistencia y el desempeño en las actividades de aprendizaje (Schunk, 2001).

Bandura (1986) identificó tres subprocesos claves en la autorregulación: la autoobservación, la autoevaluación y la autoreacción. Estos tres subprocesos no se asumen como mutuamente excluyentes, ya que interactúan unos con otros. Las autoobservaciones hacen que los sujetos se autoevalúen y estos juicios cognitivos en su momento son asumidos para encabezar una variedad de autoreacciones personales y conductuales. La interacción natural de los procesos autorregulatorios es descrita de acuerdo con un modelo cíclico de tres fases que involucran planeación, desempeño y autoreacción.

Zimmerman (2001) afirma que los teóricos sociocognitivos no aceptan que la autorregulación se desarrolle automáticamente conforme las personas van creciendo, ni tampoco que se adquiera de forma pasiva durante interacciones con el entorno. Se afirma que el aprendizaje específico es necesario para la autorregulación, sin embargo, varios subprocesos de la autorregulación del aprendizaje se ven influenciados por el desarrollo infantil.

### **Volitiva**

Existe una gran controversia en torno a la distinción entre motivación y voluntad, diversos autores, como Corno y Kanfer (1993) y Kuhl y Beckman (1990), han establecido la diferencia entre ambas con base en que la primera (motivación) se dirige a la creación del impulso o intención de actuar, mientras que la segunda (voluntad) influye en el uso continuado de dichas intenciones con el fin de realizar dicha conducta.

Por otro lado, plantea que a través del entrenamiento se puede llegar a optimizar la utilización de estrategias de control volitivo, que son los procesos internos y externos de autocontrol del sujeto; con lo cual se logra un mayor nivel de autorregulación de la conducta.

La postura volitiva del aprendizaje autorregulado, representada por Kuhl (1984), asume que la motivación de la gente para autorregularse está determinada por sus valores y sus expectativas de lograr una meta en particular. En este sentido, los procesos motivacionales pueden distinguirse de los procesos volitivos. Corno (2000) sugiere que los procesos motivacionales median la formación de las decisiones

y las promueven, por otro lado, los procesos volitivos median la actuación de estas decisiones y las protegen.

En referencia a los efectos del entorno social y físicos, la voluntad de los estudiantes puede ser aumentada en la misma tarea o en el contexto en el que se realiza la tarea. El ambiente puede influir en las emociones y la motivación, por lo que es tratado como un factor secundario a los factores cognitivos (Corno, 2001).

Respecto al modo de adquirir la capacidad autorreguladora, Kuhl (1984) y Corno (2001) indican varias vías por las que la voluntad pueden incrementarse, como el entrenamiento en los subprocesos volitivos descritos anteriormente implicados en la autorregulación (Zimmerman, 2001).

### **Vygotskiana**

La teoría sociocultural de Vygotsky indica que la adquisición de la autorregulación por parte del alumno se adquiere en interacción con los adultos y en fases posteriores se interioriza de forma gradual, partiendo de la zona de desarrollo próximo. Este proceso de interiorización gradual se ve favorecido mediante la actividad personal de “habla interna” que realiza el alumno sobre sí mismo y sobre la tarea que tiene por realizar (Vigotsky, 1964), y que finalmente da lugar al conocimiento, autocontrol y dominio del medio.

Es decir, la autorregulación es un nivel de competencia, que se alcanza cuando los individuos son capaces de transformar lingüísticamente distintos procesos básicos, en herramientas que posibiliten la planificación y orientación de las distintas actividades, cognitivas y comportamentales. Desde la perspectiva contemporánea del constructivismo social, los individuos llegan a ser estudiantes autorregulados mediante las interacciones con los adultos, el desarrollo de tareas significativas, en situaciones, entornos escolares y extraescolares (Zimmerman, 2001).

En cuanto a la motivación para autorregularse, Vygotsky distingue entre discurso interno implicado en la tarea y discurso auto-implicado, y advierte que cada uno tiene efectos diferentes en el aprendizaje y la motivación. Por discurso interno auto-implicado, entiende estados motivacionales y afectivos que se utilizan para mejorar el auto-control. El discurso interno implicado en la tarea hace referencia a las afirmaciones estratégicas de resolución de problemas, que se emplean para incrementar

el control de la tarea. Desde esta perspectiva, ambos discursos pueden influir en la motivación (Zimmerman, 2001).

Hacen hincapié también en los elementos ambientales sociales y físicos, que influyen en la infancia. El niño crece dentro de un contexto sociohistórico, el discurso juega un rol fundamental en su adaptación y control a tal contexto. El discurso interno es lo que va proporcionando nuevos niveles de funcionamiento mental, físico y social.

### **Cognitivo-Constructivista**

Bartlett (1932) y Piaget (1954) han hecho grandes aportaciones para el surgimiento de la perspectiva cognitivo-constructivista del aprendizaje, muy especialmente a partir de las aportaciones de Piaget en su teoría constructivista. Estos autores aportaron a la noción de esquema cognitivo como base fundamental para el aprendizaje y recuerdo humano, señalando el rol fundamental de la coherencia conceptual y la lógica para la formación de estos esquemas (Zimmerman, 2001).

Beltrán (1993) explica cómo la teoría constructivista descarta de la idea de que los estudiantes forman esquemas durante el aprendizaje a través del modelo de asimilación (absorción de información) y de acomodación (cambios que se producen en los sistemas ya existentes). Estos esquemas no son estáticos, sino que sufren mejoras cualitativas en su estructura y flexibilidad durante el desarrollo.

Esta orientación no distingue la motivación como un proceso separado, sino que afirma que el motivo humano para construir significado a partir de la experiencia es algo inherente. Paris, Byrnes y Paris (2001) señalan que éste es un principio histórico del constructivismo: hay una motivación intrínseca para la búsqueda de información.

Los constructivistas piagetanos recomiendan los procedimientos instruccionales que buscan incrementar el conflicto cognitivo a través del uso de las tareas de aprendizaje por descubrimiento o del conflicto social mediante el aprendizaje grupal (Murray, 1972). Los procedimientos de aprendizaje por descubrimiento involucran confrontar al sujeto con resultados inesperados y los conflictos sociales implican confrontar a los estudiantes con diferentes puntos de vista o distintos niveles cognitivos que se espera que produzcan el conflicto cognitivo necesario para el desarrollo del aprendizaje (Arias & Oblitas, 2014).

Todas estas teorías se aproximan en algún modo al término autorregulación, sin embargo, cada una de ellas enfatiza este término resaltando la implicación activa del estudiante, desde una perspectiva más interna o más externa del aprendizaje, en relación con una serie de variables que de forma conjunta determinarán su aprendizaje (Suárez y Fernández, 2004).

La Tabla 1 (Zimmerman y Schunk, 2001) permite resumir cada una de las principales teorías usando como ejes integradores los aspectos anteriores.

Tabla 1.

*Comparación de las teorías en relación con aspectos comunes al aprendizaje autorregulado.*

| Teorías                                | Motivación  | Autoconocimiento   | Procesos clave   | Entorno Social y Físico   | Adquisición de capacidad  |
|--|---|--|--|---|---|
| <b>Operante</b>                        | Se enfatiza el refuerzo de los estímulos                                  | No se reconoce, solo en la autoreacción                    | Autosupervisión, autoinstrucción y autoevaluación          | Modelado y refuerzo   | Moldeando la conducta y desvaneciendo los estímulos adjuntos                  |
| <b>Fenomenológica</b>                  | Se enfatiza la autoactualización  | Se enfatiza el papel del autoconcepto                      | Autovalía y autoidentidad                                  | Enfatiza las percepciones subjetivas                                  | Desarrollo del autosistema  |
| <b>Procesamiento de la información</b> | La motivación no es enfatizada  | Autosupervisión cognitiva                                  | Almacenamiento y transformación de la información          | No enfatiza excepto cuando se transforma en información               | Incremento en la capacidad del sistema para transformar información           |
| <b>Sociocognitiva</b>                  | Se enfatiza la autoeficacia, expectativas de resultados y las metas       | Autoobservación y autoregistro                             | Autoobservación, autojuicio, y autoreacciones              | Experiencias de modelado y activación de dominio                      | Se incrementa a través del aprendizaje social en cuatro niveles consecutivos  |
| <b>Volitiva</b>                        | Prerrequisito de la voluntad basada en las propias expectativas y valores | Control de la acción, más que del estado                   | Estrategias de control cognitivo, motivacional y emocional | Estrategias volitivas para controlar contextos distractores           | Capacidad adquirida para utilizar estrategias de control volitivo             |
| <b>Vigotskyana</b>                     | No se enfatiza, excepto por los efectos del contexto social               | Conciencia de aprendizaje en la zona de desarrollo próximo | Discurso egocéntrico e interno                             | El dialogo adulto media la internacionalización del discurso infantil | Adquisición del uso interno del discurso en una serie de niveles consecutivos |
| <b>Constructivista</b>                 | Resolución del conflicto cognitivo o el                                   | Autosupervisión metacognitiva                              | Construcción de esquemas, estrategias o teorías personales | Conflicto social o el aprendizaje por descubrimiento                  | El desarrollo fuerza la adquisición de  |

| Teorías | Motivación               | Autoconocimiento | Procesos clave | Entorno Social y Físico | Adquisición de capacidad      |
|---------|--------------------------|------------------|----------------|-------------------------|-------------------------------|
|         | impulso de la curiosidad |                  |                |                         | los procesos autorreguladores |

Para fines de la presente intervención educativa es de suma importancia enfatizar que el modelo de Zimmerman parte de una base socio-cognitiva, con especial cobertura de las influencias mutuas entre motivación y autorregulación que se describirán más adelante.

## Modelos

Hay varios modelos de AAR con elementos comunes, pero con énfasis en distintos aspectos. Proponen diferentes constructos y mecanismos, pero comparten cuatro supuestos básicos acerca del aprendizaje y la autorregulación: 1) el supuesto del aprendizaje activo por parte del aprendiz, en el que los aprendices activamente construyen sus propios significados, metas y estrategias de información, que provienen de ambientes externos e internos; 2) los aprendices pueden potencialmente monitorear, controlar y regular ciertos aspectos de su propia cognición, motivación y conducta; 3) la existencia de una meta o criterio de referencia con la finalidad de evaluar los cambios; y 4) las actividades de la autorregulación son mediadoras entre las características personales, contextuales y el desempeño. Estos supuestos permiten dar una definición general del aprendizaje autorregulado como un proceso activo-constructivo por el cual el aprendiz establece metas para su aprendizaje e intenta monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta –guiados y restringidos– a metas en las formas contextuales de su ambiente (Pintrich, 2000).

Winne y Perry (2000) intentan sintetizar los distintos modelos estableciendo dos categorías: modelos componenciales y modelos procesuales. Los componenciales describen el aprendizaje autorregulado en términos de competencias que posee el aprendiz, lo cual provoca que se entienda el AAR como atributos de la persona relativamente estables y duraderos. Estos modelos describen la competencia del AAR, aunque normalmente lo hacen independientemente del proceso de aprendizaje, por tanto, se centran en los componentes propios de la competencia que son necesarios para autorregular el aprendizaje. Los procesuales, se centran en describir el proceso de AAR en términos de propiedades de una serie de fases o eventos. En la tabla 2 se resumen los modelos por categorías.

Tabla 2.

*Relación de las categorías con los modelos de AAR*

| Categorías                           | Modelos   |
|--------------------------------------|---|
| <p><b>Modelos componenciales</b></p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Modelo de los procesos implicados en la motivación intrínseca.</li> <li>2) Modelo orientado al proceso metacognitivo-motivacional.</li> <li>3) Modelo heurístico del aprendizaje autorregulado.</li> <li>4) Modelo de componentes motivacionales y cognitivo.</li> <li>5) Modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado.</li> </ol>  |
| <p><b>Modelos procesuales</b></p>    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Modelo de cuatro etapas del aprendizaje autorregulado.</li> <li>2) Modelo sociocognitivo de la autorregulación del aprendizaje.</li> <li>3) Marco General de Aprendizaje Autorregulado.</li> <li>4) Modelo 3 P.</li> <li>5) Modelo de Planificación, Ejecución, Evaluación.</li> <li>6) Modelo de Diseño, Desarrollo y Producto.</li> <li>7) Modelo de interacciones entre la metacognición, la motivación y la emoción, en la autorregulación del aprendizaje</li> </ol> |

A continuación, se desarrollarán algunos de los modelos propuestos hasta el momento, centrándonos de una manera especial en el modelo sociocognitivo de AAR Zimmerman.

**Modelo de los procesos implicados en la motivación intrínseca de B.L. McCombs**

McCombs (1988) plantea un modelo de aprendizaje autorregulado, a partir de la propuesta de Corno y Mandinach (1983) acerca del AAR y de algunas teorías motivacionales. Su aportación parte de la propuesta de que en el sistema metacognitivo están implicados el conocimiento (conciencia) y el control (autorregulación) de la cognición y de la afectividad.

El sistema afectivo está formado por esquemas de personalidad, rasgos y estrategias motivacionales y recuerdo de sentimientos, mientras que el sistema cognitivo está formado por esquemas

cognitivos generalizados, capacidades, estrategias de procesamiento de la información y recuerdo del conocimiento base. Los dos sistemas incluyen el recuerdo de las experiencias de aprendizaje previo. El inicio de la tarea provoca las percepciones de los requisitos de la tarea y las percepciones de control/acción personal, que generan expectativas de éxito o fracaso sobre las recompensas que proporcionan los resultados (expectativa de resultado), así como expectativas de eficacia, las cuales conducen a producir cierto nivel de interés y de motivación intrínseca.

En un segundo momento del proceso, la consciencia de las estrategias relevantes y su percepción de la utilidad y coste hace que los sujetos basándose en sus propios juicios sobre la adecuación de estas a los requisitos de la tarea, establezcan estrategias atencionales, de recuperación y codificación, metacognitivas o de repetición. Al final del proceso el sujeto se somete a una autoevaluación de su nivel de ejecución, haciendo una comparación con las metas o con la ejecución de los otros. Tras esta autoevaluación, atribuirá sus resultados a distintas causas lo que le lleva otra vez a realizar juicios y valoraciones de control personal y de autoeficacia.

### **Modelo orientado al proceso metacognitivo-motivacional de J.G. Borkowski**

El modelo metacognitivo-motivacional parte de la consideración de que un acto cognitivo importante tiene unas consecuencias motivacionales, las cuales a su vez potencian conductas autorreguladoras futuras (Borkowski, Estrada, Milstead y Hale, 1989). Se considera que el aprendizaje óptimo, es aquel que integra de manera adecuada los componentes del sistema metacognitivo, los cognitivos, los motivacionales, los personales y los situacionales.

Borkowski, Chan y Muthukrishna (2000) describen el proceso de autorregulación comenzando por enseñar al alumno el uso de una estrategia de aprendizaje. Progresivamente va adquiriendo conocimientos acerca de las propiedades de esa estrategia en particular. Con el tiempo el sujeto va aprendiendo a conocer otras estrategias de aprendizaje y aplicarlas a diversos contextos de aprendizaje. La autorregulación se produce cuando es capaz de elegir las estrategias adecuadas para supervisar el rendimiento de dichas estrategias. Cuando estos procedimientos autorreguladores y ejecutivos están bien establecidos, el sujeto aprende a reconocer la utilidad de la conducta estratégica. Las percepciones de autoeficacia y las creencias atribucionales se desarrollan así, asociando el uso de las estrategias con estados personales y motivacionales. Esta relación se establece a través del feedback acerca del éxito o fracaso, y de las causas relacionadas.

Este feedback tiene una gran importancia hacia los estados motivacionales y personales que son los que aportan la energía necesaria para la selección de futuras estrategias. En su forma final, el modelo incluye además un auto-sistema, que comprende, orientación a la tarea, auto-valor y metas de aprendizaje. El elemento más importante del modelo es la selección y utilización de estrategias y el núcleo de este modelo estriba en la relación entre las variables personales y motivacionales, y autorregulación (Puustinen y Pulkkinen, 2001).

### **Modelo heurístico del aprendizaje autorregulado de M. Boekaerts**

Monique Boekaerts (1996) plantea un modelo de autorregulación de seis componentes en el que se encuentra integrado un sistema autorregulador al que describe como las dos caras de la misma moneda. Una cara se refiere a la autorregulación cognitiva y, la otra, a la autorregulación motivacional. La misma autora señala que las características que definen a este modelo de aprendizaje autorregulado son las siguientes:

- a) Consta de dos sistemas reguladores paralelos: el sistema de autorregulación cognitiva y el sistema de autorregulación motivacional.
- b) Los diferentes componentes del sistema cognitivo y motivacional están posicionados en tres niveles interactivos: de conocimiento de dominio específico, uso estratégico y metas.
- c) El conocimiento superior localizado en cada uno de estos niveles es diferencialmente efectivo para el nuevo aprendizaje que va a ocurrir.
- d) El sistema metacognitivo se compone de estrategias de regulación cognitiva, estrategias cognitivas y contenido de dominio y el sistema metamotivacional se compone de estrategias de regulación motivacional, estrategias motivacionales y conocimiento metacognitivo y creencias motivacionales.

Boekaerts destaca que este modelo de seis componentes del aprendizaje autorregulado es un mecanismo heurístico y no un sumatorio de hallazgos empíricos, cuyos componentes están establecidos para contar con los otros en un modo complejo e interactivo.

### **Modelo de cuatro etapas del aprendizaje autorregulado de P.H. Winne y A.F. Hadwin**

Este modelo planteado desde la perspectiva del procesamiento de la información propone tres fases que en ocasiones pueden ser cuatro, y en las que se obtienen productos diferentes estableciéndose la supervisión como elemento central.



- a) Primera fase. Aquí se define la tarea y el estudiante procesa cómo es la tarea, cómo es su entorno y qué aspectos cognitivos la implican, para lo cual recurre a experiencias similares registradas en la memoria a largo plazo. Luego toda la información pasa a la memoria operativa.
- b) Segunda fase. El estudiante establece las metas y un plan para conseguir dichas metas. Cada meta incluye el estándar que se debe alcanzar que es útil para la supervisión. La memoria puede recuperar de forma automática las estrategias adecuadas.
- c) Tercera fase. El estudiante con base en los estándares estudia las estrategias más adecuadas.
- d) Esta fase, es opcional y en ella lo que hace el estudiante son adaptaciones sobre esquemas de aprendizaje autorregulado.

Aunque este modelo se presenta de forma secuencial en realidad es un proceso recursivo, ya que los productos creados son inputs para un procesamiento posterior.

### **Modelo de componentes motivacionales y cognitivo de P.R. Pintrich**

Pintrich y De Groot (1990), consideran que el aprendizaje autorregulado tiene tres componentes:

- a) Las estrategias metacognitivas. Se utilizan para planificar, supervisar y modificar la cognición.
- b) La gestión del control y el esfuerzo de las tareas académicas.
- c) Las estrategias cognitivas. Sirven para aprender, memorizar y comprender el conocimiento.

Además de estos tres componentes para conseguir o promover el logro es necesario considerar aspectos motivacionales vinculados a los anteriores: expectativa, valor y afecto.

Más adelante García y Pintrich (1994), establecen un modelo que integra todos estos componentes cognitivos y motivacionales, realizando dos sugerencias:

- 1) La utilización de los autoesquemas para construir modelos motivacionales y cognitivos del aprendizaje.
- 2) La regulación del aprendizaje, tanto con el uso de estrategias metacognitivas y cognitivas, como con el uso de estrategias motivacionales.

El modelo, presenta dos dominios principales: el motivacional y el cognitivo, dentro de ellos hay dos constructos generales, los conocimientos/creencias y las estrategias. De esta manera las estrategias cognitivas operan con el conocimiento, igual que las estrategias motivacionales operan con las creencias motivacionales y los autoesquemas para influir en la conducta motivada, como por ejemplo en la

elección, la persistencia y el esfuerzo. Además, tanto las creencias como las estrategias motivacionales pueden influir en la activación de estrategias cognitivas y metacognitivas.

### **Marco General de Aprendizaje Autorregulado, de Pintrich**

Posteriormente, García y Pintrich (1994) presentaron un modelo que pretendía integrar los componentes cognitivos y motivacionales, que permitiera describir cómo estos componentes pueden servir para regular la motivación, la cognición y el aprendizaje en el aula.

En esta reformulación de su propuesta original incorporan dos nuevas ideas. La primera es que se pueden utilizar los autoesquemas para construir modelos motivacionales y cognitivos del aprendizaje; la segunda, que los estudiantes pueden regular su aprendizaje tanto con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas como con el uso de estrategias motivacionales.

Paul Pintrich define el AAR como un proceso activo-constructivo por el que el alumno fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla su adquisición de conocimientos, motivación y conductas, guiado por las metas y los rasgos contextuales del entorno (Pintrich y Zusho, 2002).

El paradigma teórico en el que se basan sus estudios, el socio cognitivo, fue desde el cual pudo explicar la integración existente entre los factores motivacionales y cognitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje, cuestión que hasta el momento no había sido alcanzada por otros autores (Montero y de Dios, 2004). Pintrich (2000,2005), considera la cognición, la motivación, la conducta y el contexto. La metacognición es uno de los elementos que conforman el área de la cognición. Además, considera el contexto como un elemento independiente.

Para sistematizar este último, se describe un modelo conformado por cuatro fases (Tabla 3) que resguardan una sucesión temporal (Pintrich, 2000) y que poseen distintos subprocesos que cumplen funciones específicas y complementarias.

Fase 1. Previsión, planificación y activación: que conlleva la programación, el establecimiento de metas de aprendizaje, como así también considerar la incidencia del conocimiento personal, el contexto y los conocimientos previos sobre las tareas académicas a realizar.

Fase 2. Monitoreo: fase en la que se activa una mayor conciencia metacognitiva, para realizar un seguimiento de los aspectos personales, de la misma tarea y del contexto que repercuten sobre el rendimiento.

Fase 3. Control: en la que se llevan a cabo diversos procesos de control y de regulación sobre sí mismo, el contexto y la tarea.

Fase 4. Reflexión y reacción: en la que el sujeto se autoevalúa y evalúa el contexto y la tarea, para posteriormente reaccionar modificando algún aspecto que no favorece el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Esta propuesta ofrece una explicación concreta y clara que ayuda a comprender los diversos factores que intervienen en el aprendizaje autorregulado, que, al incluir el ambiente como un área sujeta a la regulación, se diferencia claramente de los demás modelos que existen sobre el tópico central de este trabajo (Pintrich, 2000).

Por último, asume la existencia de procesos metacognitivos implicados en el aprendizaje que contribuyen y permiten planificar, regular, controlar y evaluar los procesos de aprendizaje y el logro de las metas. Además, la retroalimentación de estos procesos es establecida como elemento clave del proceso autorregulatorio.

Tabla 3.  
*Fases, áreas y subprocesos implicados en el AAR.*

| Fases   | Áreas de regulación   |   |  |                           |
|---|---|---|--|---------------------------|
|   | Cognición   | Motivación y afectos  | Comportamiento   | Contexto                  |
|   | Establecimiento de metas  | Orientación hacia las metas   | Planificación del tiempo y del esfuerzo                | Percepciones de la tarea  |
| <b>1. Previsión, planificación y activación</b> | -Activación del conocimiento previo considerado relevante para la tarea.<br>-Activación del conocimiento metacognitivo. | -Juicios de autoeficacia.<br>-Juicios sobre el aprendizaje.<br>-Percepciones sobre la dificultad de la tarea.<br>-Activación del interés y del valor personal sobre la tarea. | Planificación de la autoobservación del comportamiento | Percepciones del contexto |

| Fases                          | Áreas de regulación  |  |   |  |
|--------------------------------|--|--|---|--|
|                                | Cognición  | Motivación y afectos   | Comportamiento  | Contexto   |
| <b>2. Monitoreo</b>            | Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición                           | Conciencia y monitoreo de la motivación de afectos                           | -Conciencia y monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo y de la necesidad de ayuda.<br>-Autoobservación del comportamiento. | Monitoreo de los cambios producidos sobre las condiciones de la tarea y el contexto. |
| <b>3. Control</b>              | -Selección y adaptación de estrategias cognitivas aprendizaje.<br>-Pensamiento | Selección y adaptación de estrategias de gestión de la motivación y afectos. | -Aumento y disminución del esfuerzo.<br>-Persistencia.<br>-Renuncia.<br>-Búsqueda de ayuda                                  | -Modificar o negociar tarea.<br>-Modificar o salir del contexto.                     |
| <b>4. Reacción y reflexión</b> | -Juicios cognitivos<br>-Atribuciones   | -Reacciones afectivas<br>-Atribuciones                                       | Conducta de elección  | -Evaluación de la tarea.<br>-Evaluación del contexto.                                |

(Pintrich, 2000: 454; 2004: 390)

### Modelo 3 P, de Biggs

Hace ya algunos años, Dunkin y Bidle (1974) establecieron un modelo que describe el proceso de aprendizaje y el funcionamiento de un aula en tres fases: presagio, proceso y producto. Los factores de presagio comprenden los aspectos contextuales (del alumno y de la enseñanza) previos a la acción educativa en un aula. Estos influyen sobre las variables de proceso, las cuales describen la dinámica de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar durante la interacción en clase y de la cual resulta la fase de producto, en muchas ocasiones sinónimo de resultados escolares.

El modelo Presagio-Proceso-Producto (Modelo 3P) fue adoptado posteriormente por Biggs (1987, 1993) para representar la perspectiva del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El Modelo 3P representa un sistema integrado por tres componentes principales, los cuales comienzan con la letra >P< (Ver figura 2). El modelo 3P señala tres puntos temporales en los que se sitúan los factores relacionados con el aprendizaje: Pronóstico, antes de que se produzca el aprendizaje; Proceso, durante el aprendizaje, y Producto o resultado del aprendizaje (Biggs, 1994).

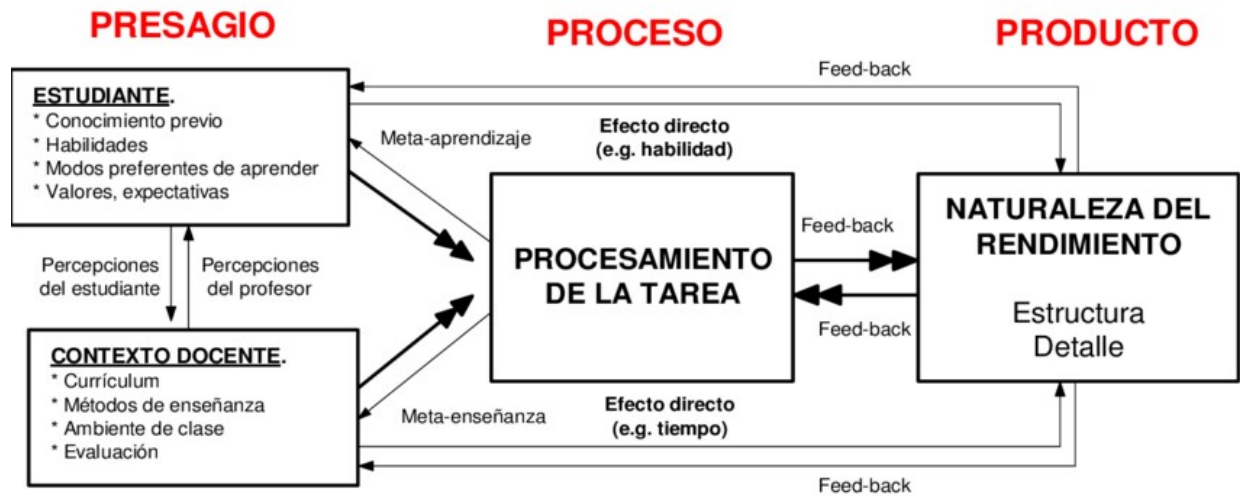


Figura 2. El Modelo de Aprendizaje 3P de J.B. Biggs (Hernández Pina, 1996)

En el libro *Calidad del aprendizaje universitario* Biggs (2005) señala que su modelo presenta la clase como un sistema interactivo en el que las características del estudiante y el contexto de enseñanza determinan mutuamente las actividades de aprendizaje, las cuales a su vez determinan la calidad de los resultados de aprendizaje.

Los factores del pronóstico son de dos tipos:

1. Dependientes del estudiante: los conocimientos previos relevantes que tenga el estudiante acerca del tema, su interés, su capacidad, su compromiso con la universidad, etc.
2. Dependientes del contexto de la enseñanza: qué se pretende enseñar, cómo se enseña y se evalúa, el dominio de la materia que tenga el profesor, el “clima” o ambiente de la clase y de la misma institución.

La actividad reflexiva del profesor, acompañada de una base teórica adecuada, puede contribuir al cambio de la práctica docente. Con este propósito, el docente planifica los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan conseguir estos objetivos de aprendizaje y unas tareas de evaluación que permitan comprobar el logro de los objetivos propuestos. Cuando estos tres elementos se encuentran alineados se produce realmente una enseñanza de calidad.

## Modelo “Planificación, Ejecución, Evaluación” (PLEJE), de Rosario, Núñez y González-Pianda

Este modelo de Planificación, Ejecución y Evaluación de tareas (PLEJE) es explicativo de la AAR que se basa en el modelo procesual de Zimmerman, realizando una conceptualización igualmente cíclica e interactiva pero más parsimoniosa que la realizada por él. Introduce un movimiento cíclico que relaciona cada una de las fases de la autorregulación del aprendizaje y que a su vez permite la activación del proceso en cada una de ellas, reforzando así la calidad procesual.

La fase de planificación tiene lugar cuando los alumnos analizan una actividad concreta de aprendizaje: análisis de los recursos personales y ambientales para enfrentar la tarea, el establecimiento de objetivos y el diseño de un plan para la consecución de la meta propuesta. La fase de ejecución se refiere a la implementación de las estrategias para alcanzar las metas establecidas. En el desarrollo de la tarea se utilizan un conjunto organizado de estrategias y se gestiona su eficacia tratando de alcanzar los objetivos establecidos. La última fase se refiere a la evaluación y surge cuando el alumno analiza la conexión entre el producto de su aprendizaje y el objetivo marcado con el fin de mejorar y planificar las etapas siguientes (Rosario, 2007). Lo anterior se observa en la siguiente figura 3.



Figura 3. Modelo PLEJE de AAR

### Modelo DIDEPRO, De la Fuente y Justicia

El “Modelo 3P” de Biggs fue adoptado por Fuente y Justicia (2007, 2010) el Modelo DIDEPRO, cuya denominación es acrónimo de Diseño, Desarrollo y Producto. Pretende integrar las aportaciones conceptuales de la regulación, tanto desde el punto de vista del proceso de aprendizaje como del de enseñanza. En esencia, el modelo asume que la AAR debe estar conectada, inevitablemente, con la regulación de la enseñanza, y toda intervención debe diseñarse desde esta relación mutua.

Aporta la idea de que aprendices y procesos de aprendizaje más autorregulados o estratégicos, junto con docentes y procesos de enseñanza más reguladores, conseguirán una mayor y mejor construcción de competencias académicas de los alumnos. Este modelo se ha convertido, por tanto, en un modelo de utilidad (Fuente y Justicia, 2007), para identificar fases y subprocesos interactivos e interdependientes, especialmente, en macro y microprocesos tan complejos como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje (véase figura 4). Este avance ha supuesto poder convertirlo en un modelo de investigación más desarrollo más innovación, en el área de evaluación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

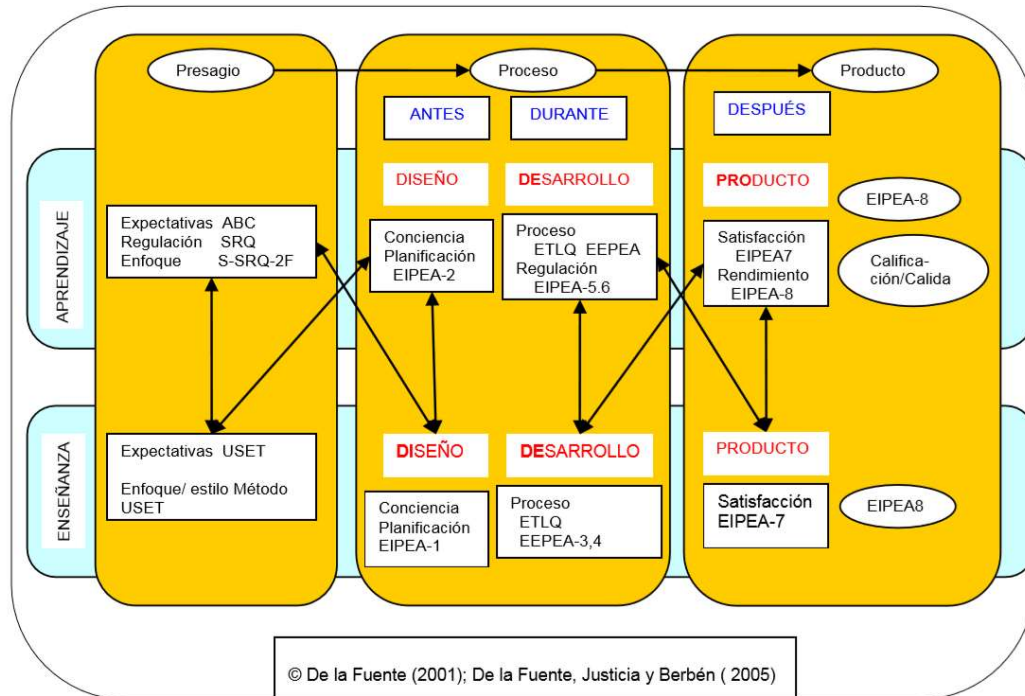


Figura 4. Modelo interactivo de enseñanza aprendizaje, DIDEPRO (Adaptado de Biggs, 2001).

De la Fuente y Justicia (2007, p. 546).

### **Modelo de interacciones entre la metacognición con la motivación y el afecto de la autorregulación del aprendizaje (MASRL), de Efklides**

Este modelo ha sido propuesto por Efklides (2011) y tiene su origen en la teoría sociocognitiva de la autorregulación, se focaliza en la autorregulación de la cognición y la motivación/afecto, así como en su incidencia sobre la autorregulación del comportamiento en el contexto o ambiente.

También trata de integrar todos los aspectos relevantes de los modelos que le preceden y pone un especial énfasis en las experiencias subjetivas de la persona (metacognitivas y afectivas), además cómo el proceso de la autorregulación se retroalimenta en la realización de las actividades y la realización de las actividades activan la autorregulación.

Los aspectos centrales son:

1. La metacognición, motivación y el afecto interactúan unos con otros en un nivel personal. Estas interacciones pueden explicar cómo el aprendiz decide abordar las tareas de aprendizaje y consecuentemente esta interacción es el origen que hace avanzar o frenar el proceso.
2. El modo en que la cognición, la metacognición, la motivación y el afecto interactúan determina la autorregulación según la fórmula tarea por nivel personal, que consiste en cómo la persona ejecuta una tarea de aprendizaje.
3. El modo en que la autorregulación basada en tarea por nivel personal se retroalimenta e informa de las características personales de la persona, y, por ende, transforma la situación o la tarea en un dominio que pasa a formar parte del nivel general.

Así mismo este modelo se divide en tres fases que se retroalimentan entre sí: a) la representación de la tarea; b) el proceso cognitivo; c) realización. Se entiende que la cognición es el eslabón clave que permite tanto la representación de la tarea como la realización de esta.

### **Modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado, de Suárez, Fernández y Anaya**

Este modelo integra variables cognitivas y motivacionales en el que las variables motivacionales forman un patrón que determina las estrategias autorreguladoras (metacognitivas y de gestión de los recursos), a su vez estas estrategias autorreguladoras permiten al estudiante desarrollar el control y la



gestión de su propio proceso de aprendizaje (Suárez, Fernández y Anaya, 2005). La principal característica consiste en integrar tres componentes del aprendizaje autorregulado:

1. El componente cognitivo
2. El componente afectivo-motivacional, además, de los recursos.
3. El entorno del estudiante.

Este planteamiento del aprendizaje autorregulado aporta una visión global de todas las variables, tanto cognitivas como motivacionales, además sirve a los profesionales para establecer diagnósticos y orientación sobre el aprendizaje del estudiante ya que dichas variables se complementan con referentes contextuales.

Los autores se apoyan en Pintrich (1995) para incluir la activación, dirección de meta y el autocontrol de la conducta, así como la cognición y la motivación para las tareas académicas, basándose en la clasificación de los tres principales componentes del aprendizaje autorregulado de acuerdo con Pintrich:

- El control por parte del estudiante de su conducta, motivación, afecto y cognición.
- El estudiante persigue metas.
- Es en el estudiante de donde surge el control de las acciones.

Tiene dos niveles y dos dominios (Suárez, Fernández y Anaya, 2005):

- El primer nivel, se refiere a los conocimientos y creencias del estudiante. Dentro de estos se diferencian: los conocimientos de tipo cognitivo y conceptual (materia propia de estudio) y los conocimientos de tipo procedimental (como proceder para alcanzar una meta); en segundo lugar, están los conocimientos de tipo motivacional/afectivos, que incluyen creencias sobre capacidad, eficacia y metas: en el tercer dominio están los conocimientos y creencias relacionados con los recursos y el entorno del estudiante, diferenciando la parte del entorno (estilo del profesor, autonomía, dotaciones del entorno disponible, etc.) y los conocimientos de cómo ajustar aprendizaje y entorno.

-El segundo nivel, se refiere a las distintas estrategias que dispone el estudiante y que puede poner en marcha, y entre las que se encuentran las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, las estrategias motivacionales y las estrategias a recursos y entorno del estudiante.

### **Modelo sociocognitivo de la autorregulación del aprendizaje de B.J. Zimmerman**

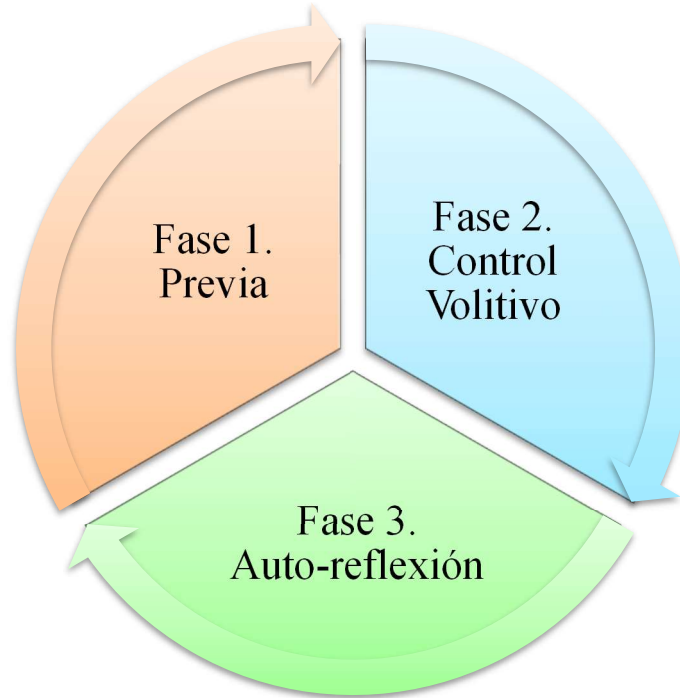
Este modelo está basado en la teoría socio-cognitiva de Bandura (1986). De acuerdo con este, la autorregulación implica tres clases de determinantes: factores personales encubiertos, conductuales y ambientales. Estos factores son considerados como separados, pero al mismo tiempo, interdependientes ya que influyen en el funcionamiento de los individuos.

El modelo de Zimmerman (1998, 2000) consta de tres circuitos de feedback-auto-orientado:

- ✓ autorregulación conductual; implica auto-observación y ajuste estratégico de los procesos de rendimiento;
- ✓ autorregulación ambiental; se refiere a la observación y ajuste de las condiciones ambientales;
- ✓ autorregulación encubierta o personal; se refiere a la vigilancia, y ajuste de los estados cognitivo y afectivo, como imaginación para recordar o relajación.

Asimismo, la autorregulación es descrita como cíclica porque la retroalimentación de la ejecución prioritaria es usada para hacer ajustes durante el curso del aprendizaje. Tales ajustes son necesarios porque los factores personales, conductuales y ambientales están cambiando constantemente durante el curso del aprendizaje; y éstos deben ser monitoreados usando orientaciones de retroalimentación: la autorregulación conductual, que involucra una auto observación y ajustes estratégicos en el proceso de ejecución, tales como el método de aprendizaje; la autorregulación ambiental, que se refiere a la observación y ajustes a las condiciones ambientales o éxitos; y finalmente, la autorregulación personal, que involucra el automonitoreo, el ajuste cognitivo y el estado afectivo. Esta retroalimentación triádica influye en la efectividad de sus estrategias de ajuste y en la naturaleza de sus creencias (Zimmerman, 2008).

Este modelo se estructura en tres fases: pensamiento previo, control volitivo, y proceso de autorreflexión (figura 5). Este proceso está estructuralmente interrelacionado y cíclicamente sostenido (Zimmerman, 2000).



*Figura 5.* Fases del círculo del aprendizaje académico.

Este autor establece la ciclicidad que hacen que todos los estudiantes se autorregulen en mayor o en menor medida, es decir, no se clasifican en autorregulados y no autorregulados, sino que se sitúan en distintos niveles según la cantidad o la calidad de procesos que ponen en marcha durante los procesos de aprendizaje.

Este modelo no solo explica las relaciones causales entre los procesos autorregulatorios, sino que también muestra evidencias de los efectos acumulativos de los esfuerzos para autorregularse, así como el incremento de la percepción de autoeficacia en los sujetos, y las habilidades crecientes durante la ejecución de las tareas. Un aspecto importante es que les da a los estudiantes una sensación de control personal que ha demostrado ser la mayor fuente de la motivación intrínseca para continuar aprendiendo por uno mismo (Zimmerman, 1995).

Cada fase de este modelo puede variar de un momento a otro o a lo largo de los años dependiendo de las metas de los aprendices y el feedback que reciban en sus procesos de autorregulación. Esto explica porque los modelos cíclicos pueden dar respuesta tanto a cambios rápidos como a cambios más graduales durante el proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2008).

Como se ha revisado hasta ahora existen varias explicaciones acerca del proceso que tiene lugar en el aprendizaje autorregulado y las variables que intervienen. Estas explicaciones se han planteado mediante modelos teóricos que consideran que el estudiante posee un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la evolución de los modelos de AAR en las últimas décadas, hay un cambio en la atención de los diferentes aspectos del aprendizaje autorregulado. Paris y Byrnes (1989), Paris, Byrnes y Paris (2001) y Paris, Lipson y Wixson (1983) describen las tendencias históricas de la investigación sobre aprendizaje autorregulado: a partir de la década de los '70, la investigación en su mayoría era de tipo cognitivo, y no es hasta la década de los '80, cuando los investigadores empezaron a tener en cuenta las diferentes condiciones en la implementación de la estrategia, incluyendo cada vez más aspectos metacognitivos de aprendizaje. En la década '90, la investigación incidió más en la intervención en el aula (Paris, Byrnes y Paris, 2001). Los modelos recientes para el aprendizaje autorregulado han destacado cada vez más el impacto de los componentes motivacionales y volitivos en el aprendizaje (Boekaerts y Corno, 2005). Aunque los autores de los diversos modelos tienen una percepción común de la autorregulación del aprendizaje, en términos generales, a modo de ciclo con la autoevaluación del proceso de aprendizaje, hacen hincapié en diferentes aspectos en los componentes que constituyen del proceso.

## **2.4 Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje**

La revisión de las dimensiones para esta intervención se realiza desde la propuesta de Zimmerman (1994) en la que se consideran la metacognición, la motivación y la conducta como elementos principales que influyen en el proceso de toma de control del aprendizaje.

Para Zimmerman (2000) la cognición se incluye en la dimensión de la metacognición, se refiere al contexto en relación a la capacidad autorregulatoria de controlar el ambiente o contexto a través de la conducta. La perspectiva sociocognitiva, el AAR se considera un proceso interactivo que entraña no sólo

habilidades de conducta para manejar las contingencias ambientales, sino también el conocimiento y un sentido de autoeficacia para activar esas habilidades en contextos relevantes. La autorregulación refiere a pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas que se planifican y adaptan para el logro de metas personales.

Según Pintrich y DeGroot (1990) pueden distinguirse tres componentes del aprendizaje autorregulado, especialmente relevantes para el rendimiento académico:

1. En primer lugar, el aprendizaje autorregulado incluye estrategias metacognitivas de los alumnos, dirigidas a la planificación, control y modificación de su cognición.
2. En segundo lugar, el manejo y control por parte de los alumnos del esfuerzo implicado en las tareas académicas, constituye otro elemento importante.
3. En tercer lugar otro aspecto destacable del aprendizaje autorregulado, son las estrategias cognitivas que los alumnos utilizan para aprender, recordar y comprender el material.

### **Metacognición**

La metacognición forma parte del proceso de autorregulación del aprendizaje cuando el estudiante analiza la tarea de aprendizaje que va a realizar, establece metas y decide qué estrategias va a utilizar para llevarla a cabo. Mientras realiza la actividad de aprendizaje reflexiona sobre el proceso que está realizando y lo compara con lo que había planeado antes de iniciar la actividad. Después de realizar la tarea de aprendizaje, hace una revisión del proceso, valora los resultados obtenidos y analiza las causas de esos resultados.

Metacognición es la conciencia que tienen los estudiantes acerca de sus fortalezas y debilidades académicas generales, los recursos cognitivos que ellos pueden aplicar para cumplir con las demandas de tareas particulares y su conocimiento acerca de cómo regular los compromisos con las tareas para optimizar el proceso de aprendizaje y sus resultados (Winne & Perry, 2000, 2005). En términos metacognitivos, los estudiantes autorregulados planifican, establecen metas, organizan, dirigen y evalúan su propio aprendizaje, en las distintas fases de adquisición de conocimientos (González & Tourón, 1992).

La metacognición dentro del Aprendizaje Autorregulado implica que el alumno que aprende analiza la tarea de aprendizaje que va a realizar y establece metas precisas, cuando sabe lo que quiere lograr, es el momento de diseñar las estrategias teniendo en cuenta lo que sabe, lo que sabe que es capaz de hacer, lo que necesita saber y cómo va a obtener ese conocimiento. Después del proceso de aprender, es necesario realizar una valoración del aprendizaje y del proceso mismo que se realizó para llegar a él, por si es necesario hacer correcciones para tareas de aprendizaje similares que puedan presentarse en el futuro.

### **Motivación**

La motivación en el proceso de autorregulación del aprendizaje se refiere a la presencia de varios elementos, como son la creencia que el estudiante tiene sobre su capacidad de aprender, el valor que le da a la tarea de aprendizaje, el interés que tiene en ella, y los sentimientos de satisfacción o insatisfacción que surgen después de haber concluido la tarea. Aunque los procesos de motivación pueden analizarse desde distintas teorías del área de la Psicología, en esta intervención se analiza únicamente desde la Teoría del AAR.

La motivación es un factor importante en el aprendizaje, ya que los estudiantes altamente motivados están más atentos a sus procesos de aprendizaje y a sus resultados que los estudiantes pobremente motivados (Bosffard, Bouchard, Parent y Larivee, 1991; en Schunk & Zimmerman, 2008).

En términos motivacionales, los estudiantes autorregulados, ven la adquisición de conocimientos como un proceso controlable, aceptan mayor responsabilidad por sus resultados académicos, tienen altas expectativas de autoeficacia e interés intrínseco por la tarea. Además, muestran un extraordinario esfuerzo y persistencia durante el aprendizaje (González & Tourón, 1992).

La motivación dentro del AAR implica una conciencia sobre las propias capacidades para aprender, también llamada autoeficacia; y valorar la tarea de aprendizaje y lo que se puede lograr con ella, manteniendo esa valoración positiva durante el proceso de aprendizaje, que en términos de esta teoría se conoce como Interés.

### **Conducta**

La conducta se refiere al tiempo y el esfuerzo que el estudiante emplea para realizar las tareas de

aprendizaje, incluye preparar el momento y el lugar de aprendizaje, mantener la atención, realizar la tarea y la búsqueda de ayuda cuando es necesario. De acuerdo con Zimmerman (1990, en González & Tourón, 1992), los estudiantes que autorregulan su aprendizaje manifiestan ciertas conductas, por ejemplo, seleccionan, estructuran y crean ambientes que optimizan el aprendizaje; buscan activamente consejo o información cuando lo creen necesario, buscan la forma de tener acceso a la información y buscan lugares donde pueden aprender mejor; se autoinstruyen durante la adquisición de conocimientos y se esfuerzan a medida que van progresando en las tareas, estos estudiantes se sienten agentes de su conducta. En cambio, los estudiantes que se sienten ineficaces o sin control sobre lo que les ocurre, difícilmente pueden regular su aprendizaje.

De las tres dimensiones que conforman el AAR, la conducta es la que puede observarse de forma directa. Los aspectos de la conducta que son relevantes para el aprendizaje autorregulado son: el control sobre la conducta, el control de la atención, el manejo del ambiente de aprendizaje y la búsqueda de ayuda.

## 2.5 Fases

De acuerdo con lo señalado hasta ahora, el enfoque que servirá de sustento a este trabajo para la enseñanza de la materia de Psicología es el cognoscitivo social, que hace énfasis en que la autorregulación (AR) tiene tres fases cíclicas: preparación, que incluye el establecimiento de metas, la elaboración de planes, la autoeficacia y la motivación; el desempeño, que implica el autocontrol y la autosupervisión; y finalmente, el proceso de autorreflexión, que incluye la autoevaluación (Schunk & Zimmerman, 1994).

La autorregulación del aprendizaje se desarrolla en un proceso continuo, ya que antes de iniciar una tarea de aprendizaje, se reflexiona sobre el desempeño que se tuvo en tareas similares y las conclusiones son usadas para hacer ajustes en las tareas de aprendizaje que se van a iniciar. Estos ajustes son necesarios porque los factores personales, conductuales y ambientales están en constante cambio durante el tiempo en el que sucede el aprendizaje.

El proceso de autorregulación del aprendizaje se divide en tres grandes fases que son la Fase de Previsión, la Fase de Desempeño o Control Volitivo y la Fase de Autorreflexión, estas tres fases se integran por dos subprocesos cada una. Los subprocesos se conforman por 16 categorías.

Zimmerman y Campillo (2008) explican el proceso de autorregulación que consta de tres fases (véase figura 6):



Figura 6. Fases del proceso de autorregulación del aprendizaje y los componentes asociados (Zimmerman, 2000,2002)

### 2.5.1 Fase previa

Precede el esfuerzo de aprendizaje y está diseñada para mejorar esos esfuerzos. Pensar en la tarea académica que se tiene planeada y tener la confianza en las habilidades personales para poder lograrla con buenos resultados. Dentro de ella hay dos subprocesos estrechamente relacionados entre sí (Zimmerman, 2000, 2005):

*A. Análisis de la tarea:* Para iniciar cualquier actividad de aprendizaje, es necesario conocer las características particulares de la tarea que se va a llevar a cabo, determinar su complejidad, tipo de tarea,



habilidades necesarias, tiempo estimado para su realización, etc. (Zimmerman, 2008). A su vez involucra dos elementos fundamentales:

1) El establecimiento de metas: Deberán ser claras, específicas, a corto plazo, integradas jerárquicamente y desafiantes para el estudiante. Establecer metas vagas y desestructuradas o no establecer ninguna meta impiden poder realizar una evaluación del desempeño en el aprendizaje, la única valoración que podrá hacerse será en relación al desempeño de otros compañeros (Zimmerman, 2008). Es un proceso cognitivo en el que se establece un criterio con el cual poder comparar posteriormente el propio desempeño (Pintrich, 2000, 2005). También se considera dividir metas complejas o metas a largo plazo en metas pequeñas a corto plazo que sean más fáciles de manejar y comprender para el estudiante.

2) La planeación estratégica: El uso por parte de los estudiantes de las estrategias de aprendizaje, está estrechamente asociado con una actuación en las tareas, rendimiento académico superior y por tanto, consideran que el entrenamiento de los estudiantes en el uso de estas estrategias sería adecuado que se contemplara en el contexto educativo (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

*B. Creencias motivacionales:* Las que influyen en el compromiso del estudiante con la meta (Zimmerman, 2008) involucra cuatro elementos fundamentales:

3) Autoeficacia: Es la creencia de que, por las capacidades personales, el estudiante puede lograr una meta particular en un nivel de desempeño determinado (Bandura, 1997). La percepción de autoeficacia influye en el establecimiento de metas, ya que, si el estudiante cree que tiene las capacidades suficientes, podrá establecer metas de aprendizaje más altas (Zimmerman 2000, 2005). Los estudiantes proactivos reportan una mayor percepción de autoeficacia con respecto a las metas académicas que los estudiantes reactivos.

4) Expectativas de resultados: Son las creencias que se tienen sobre el impacto que tendrá el desempeño en la actividad de aprendizaje. Los estudiantes proactivos tienen altas expectativas respecto a los resultados de su aprendizaje, mientras que los que son reactivos son menos optimistas respecto a los resultados de sus esfuerzos por aprender (Zimmerman, 2008).

5) Valor o interés intrínseco: Es la importancia que se le asigna a la tarea o a la actividad de aprendizaje por sí misma. Entre más valor se le asigne a la tarea, existirá un mayor compromiso con su realización (Zimmerman, 2008). Cuando el estudiante valora una tarea puede despertar mayor interés, lo que facilita la atención y disposición al aprendizaje. Respecto al interés Zimmerman (2002) es el resultado de valorar una actividad o una habilidad en sí misma, más que por los resultados que se pueden obtener a partir de ella, además el interés propicia que el estudiante esté más motivado a planear y usar estrategias de aprendizaje requeridas para la autorregulación, que cuando no tiene interés.

6) Orientación a metas: Es el compromiso de los estudiantes con el logro de las metas establecidas en la fase de planeación. La orientación a la meta forma parte de las creencias motivacionales y está relacionada con las creencias de autoeficacia, es decir, si la persona que aprende se considera capaz de cumplir la meta fácilmente puede comprometerse con su meta, realizar un mayor esfuerzo y persistir más tiempo en el logro de estas (Zimmerman, 2008).

Las metas que establecen los estudiantes en el proceso de aprendizaje pueden ser de dos tipos, de aprendizaje o de resultados. Las metas orientadas al aprendizaje tienen como objetivo tratar de mejorar el nivel de competencia o comprensión, donde el aprendizaje se valora como un fin en sí mismo, y los sentimientos de orgullo, de éxito y logro se derivan de tener una sensación de control sobre el aprendizaje y el desarrollo de una competencia basada en normas establecidas por el mismo estudiante. No así, cuando están orientadas a los resultados, los estudiantes tratan de demostrar su alta capacidad para obtener opiniones favorables sobre su desempeño en relación con los esfuerzos y actuaciones de los demás. Estos estudiantes suelen utilizar estándares referidos a normas externas para juzgar si su desempeño es adecuado, como calificaciones o premios académicos. Cuando el interés del estudiante está centrado en el resultado, el sentido de logro se deriva hacer las cosas bien con poco esfuerzo, hacerlo mejor que otros, o cumplir un estándar de éxito definido de forma externa y el aprendizaje pierde importancia (Meece, 1994).

### **2.5.2 Fase de desempeño o control volitivo**

Ocurre durante los esfuerzos de aprendizaje y está diseñada para mejorar la acción y el automonitoreo (es la observación deliberada de todos los aspectos del desempeño que se relacionan con los resultados en una tarea dada). Se implementan las estrategias seleccionadas y los estudiantes proactivos despliegan las estrategias que establecieron en la fase anterior, los estudiantes reactivos se

sumergen en las tareas de aprendizaje sin formular estrategias explícitas que los orienten (Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996).

*C. Autocontrol:* Los procesos de autocontrol tal como autoinstrucción, imágenes, centrar la atención y estrategias de tarea, ayudan a los estudiantes a enfocarse en la actividad académica y optimizar su esfuerzo. Involucra cuatro elementos (Zimmerman, 2005, 2008):

7) Focalización de la atención: es la descripción de cómo proceder mientras se ejecuta una tarea con la finalidad de guiar los propios pensamientos y acciones encaminados al aprendizaje, de acuerdo con las metas establecidas.

8) Estrategias: Son métodos que ayudan en el aprendizaje reduciendo las tareas a sus partes esenciales y posteriormente reorganizarlas en secuencias de desempeño sistemático.

9) Auto-instrucciones: Se describe la forma de proceder mientras se ejecuta una tarea con la finalidad de guiar los propios pensamientos y acciones encaminados al aprendizaje, de acuerdo con las metas establecidas. Verbalizar las instrucciones que la persona genera de forma mental, pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

10) Imágenes mentales: Es otra técnica de autocontrol ampliamente usada para ayudar a la codificación y el rendimiento, ayudan a relacionar la información para mejorar la comprensión y el recuerdo de esta.

*D. Auto-observación:* Se refiere al seguimiento que los alumnos hacen de aspectos específicos de su desempeño, las condiciones que lo rodean y los efectos que éste produce. Observar estos elementos es importante porque la cantidad de información involucrada en actividades complejas puede fácilmente sobrepasar la capacidad de observadores inexpertos y por tanto pueden actuar de forma desorganizada o automonitorearse de forma superficial. Involucra dos elementos (Zimmerman, 2000, 2005):

11) Auto-registros: Consiste en anotar lo que sucede durante el proceso de aprendizaje, para llevar un registro de las cosas en el momento en el que suceden y así ayudar a hacer una observación más profunda y mejorar el acercamiento a los contenidos, así como la precisión y el valor de la retroalimentación que se realice.

12)Auto-experimentación: El estudiante observa su proceso de aprendizaje y no puede definir los elementos que no favorecen el aprendizaje o que no le permiten obtener buenos resultados académicos, puede iniciar un proceso de experimentación en el que realiza cambios en los elementos de para poder determinar cuáles son los que no le ayudan.

### 2.5.3 Fase de autorreflexión

Ocurre después de los esfuerzos de aprendizaje y está diseñada para optimizar las reacciones del estudiante sobre los resultados de estos. En la que analiza su desempeño en las tareas con la finalidad de examinar si podrán ser eficaces para realizar tareas similares en situaciones posteriores.

*E. Juicios personales:* Comprende la autoevaluación del propio desempeño en el aprendizaje y las atribuciones de los resultados obtenidos. Involucra dos elementos (Zimmerman 2000, 2005,2008).

13)Auto-evaluación: Los alumnos realizan una comparación de la información obtenida durante el automonitoreo con la o las metas establecidas. Los estudiantes proactivos se autoevalúan comparando los resultados de su automonitoreo con las metas, las que servirán como estándar de comparación. Por el contrario, los estudiantes reactivos no tienen esos estándares porque no establecieron metas específicas durante la planeación y como resultado ellos fracasan al momento de evaluar o tienen que recurrir a la comparación social con sus compañeros de clase para juzgar su efectividad. Esta comparación puede ser contraproducente si los otros estudiantes inician desde un nivel de desempeño mayor, porque, aunque exista una mejora significativa en el desempeño, los resultados de los compañeros podrían seguir siendo superiores y ocasionaría una evaluación desfavorable en el desempeño del estudiante.

14)Atribuciones causales: Los alumnos buscan las causas de los resultados en su aprendizaje, las atribuciones no se consideran solo el resultado inmediato de autoevaluaciones favorables o desfavorables, también influye en ellas la valoración cognitiva de factores como las percepciones de eficacia personal o el control de las condiciones del ambiente. Las causas pueden ser de dos tipos: factores internos (la habilidad para aprender, el nivel de esfuerzo y las estrategias de aprendizaje que el estudiante emplea) y factores externos (criterios del docente, la dificultad de la materia y los factores ambientales).

*F. Reacciones o auto-reacciones:* Las reacciones de los estudiantes a los esfuerzos de su aprendizaje, bajo la hipótesis de que influirán en el proceso de planeación en relación con los esfuerzos futuros para aprender. Involucra dos elementos (Zimmerman, 2000,2005).

15) Reacciones de satisfacción/insatisfacción: Involucran las percepciones de satisfacción o insatisfacción y el estado afectivo asociado al desempeño. Los alumnos con buena autorregulación siguen cursos de acción que propician satisfacción y estados afectivos positivos, rechazan los cursos que producen insatisfacción y estados afectivos negativos.

16) Reacciones adaptativas/defensivas: Las conclusiones acerca de qué cambios se necesita realizar en los esfuerzos futuros de aprendizaje o desempeño. Las inferencias adaptativas son importantes porque conducen a mejoras, se mantiene la motivación para continuar los esfuerzos autorregulatorios para lograr metas. En discrepancia, las inferencias defensivas sirven para proteger a los alumnos de una futura insatisfacción y estado afectivo negativo, pero también dificulta una adaptación exitosa. Esta autorreacción defensiva incluye sentimiento de indefensión, postergación, evitación de la tarea, separación cognitiva y apatía.

La Tabla 4 está elaborada a partir de las teorías de AAR de Pintrich (2000, 2005) y Zimmerman (1998, 2000, 2005). En la elaboración de la tabla se considera la relación existente entre las fases y las dimensiones.

Tabla 4.

*Las dimensiones del AAR en cada una de las fases.*

| Fases                         | Dimensiones   |   |  |
|-------------------------------|---|---|--|
|                               | Metacognición   | Motivación  | Conducta   |
| <b>Fase previa</b>            | A. Análisis de la tarea<br>1. Establecimiento de metas<br>2. Planeación estratégica | B. Creencias motivacionales<br>3. Autoeficacia<br>4. Expectativas de resultados<br>5. Interés y valor de la tarea<br>6. Orientación a la meta | Actividades relacionadas a la planeación: organizar el tiempo, el ambiente y los materiales  |
| <b>Fase de realización</b>    | C. Autocontrol<br>7. Autoinstrucción<br>8. Imágenes mentales                        | Vigilancia de la motivación, de las emociones y mantener el interés   | C. Autocontrol<br>9. Centrar la atención<br>10. Estrategias de tarea<br><br>D. Autoobservación<br>11. Autorregistro<br>12. Autoobservación |
| <b>Fase de autorreflexión</b> | E. Autojuicios  | F. Autorreacciones  | F. Autorreacciones   |

- |                           |                                    |                        |
|---------------------------|------------------------------------|------------------------|
| 13. Autoevaluación        | 15. Reacciones afectivas           | 16. Inferencias        |
| 14. Atribuciones causales | de satisfacción/<br>insatisfacción | adaptativas/defensivas |
- 

Para Schunk y Zimmerman (1994), sólo puede denominarse autorregulado aquel aprendizaje en el que los sujetos autogeneran sus propias actuaciones, sistemáticamente encaminadas a alcanzar las metas de aprendizaje previamente formuladas o elegidas.

De acuerdo con Zimmerman (2002), lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual. Con un adecuado entrenamiento en esas dimensiones, se puede mejorar su grado de control sobre el aprendizaje y el rendimiento, y se pueden aminorar muchas de las dificultades de aprendizaje que presentan, particularmente, los sujetos de rendimiento bajo.

En general, los estudios señalan las siguientes características que diferencian a los alumnos que autorregulan su aprendizaje de los que no lo hacen (Zimmerman, 2000, 2001, 2002):

- 1) Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización), que les ayudan a atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
- 2) Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición).
- 3) Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, tales como un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas, así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta.
- 4) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como buscar un lugar adecuado para estudiar, la búsqueda de ayuda académica de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades.
- 5) En la medida en la que el contexto lo permita, muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase.

6) Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas. En otras palabras, si hay algo que caracteriza a estos alumnos es que se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, están automotivados y usan las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados.

El modelo de Zimmerman tiene contribuciones vitales para el campo de la educación, siendo el modelo de autorregulación que mejor explica las relaciones entre motivación y autorregulación.

## 2.6 Estrategias de Autorregulación

Las estrategias cognitivas se encargan del nivel ejecutivo y más básico del aprendizaje. Las estrategias cognitivas son aquellas estrategias que los estudiantes utilizan para ayudar a recordar y acceder a la información con el objetivo de mejorar la capacidad de aprendizaje (McCombs, 1988; Pintrich, 1991). Según Pintrich y DeGroot (1990) las estrategias cognitivas constituyen uno de los componentes del aprendizaje autorregulado.

Una de las clasificaciones más completas es la de Beltrán (1995). Este autor distingue, por un lado, las estrategias cognitivas y por otro las estrategias metacognitivas. Dentro de las estrategias cognitivas se encuentran las correspondientes a los procesos de:

1. Sensibilización (control emocional, formación, búsqueda de éxito, etc.);
2. Atención (global, selectiva y sostenida);
3. Adquisición (selección, repetición, organización y elaboración);
4. Personalización (autorregulación, pensamiento crítico y creatividad);
5. Recuperación (búsqueda dirigida, búsqueda al azar);
6. Transfer (alto nivel, bajo nivel);
7. Evaluación (inicial, final, normativa, etc.).

Pero son las estrategias de autorregulación (figura 7) las que permiten planificar, supervisar y regular este aprendizaje (Suárez y Fernández, 2004), así como relacionar el conocimiento previo con el conocimiento adquirido, siendo conscientes de su propio aprendizaje e internalizando lo que aprenden (Belet y Güven, 2011).



Figura 7. Estrategias que se encuentran en el aprendizaje autorregulado.

Desde un punto de vista sociocognitivo, Zimmerman (2000), ha identificado cuatro niveles en el desarrollo de las habilidades de autorregulación:

- Nivel de observación. Este nivel ocurre cuando el estudiante puede captar las principales características de la habilidad o la estrategia mientras observa un modelo que aprende o se desempeña.
- Nivel de imitación. En este nivel el estudiante imita un estilo o patrón general de un modelo con apoyo social. El modelo puede animar al estudiante a lograr aproximaciones al desempeño deseado proporcionándole guía, retroalimentación y reforzamiento social durante la práctica.
- Nivel de autocontrol. Ocurre cuando el estudiante desempeña una habilidad con maestría en un ambiente estructurado incluso en ausencia del modelo. El uso de la habilidad depende ahora de un modelo internalizado, que son los estándares del desempeño del modelo, como, por ejemplo, los recuerdos mentales o verbales.
- Nivel de autorregulación de las habilidades. Este nivel es alcanzado cuando el estudiante puede de manera sistemática, adaptar su desempeño a las condiciones personales y contextuales cambiantes. El estudiante es capaz de cambiar el uso de tareas estratégicas y hacer ajustes basados en varias condiciones. Ya no depende del modelo. El estudiante posee creencias de autoeficacia que determinan la motivación necesaria para sostener este nivel de autorregulación de las habilidades. El perfeccionamiento de las habilidades de autorregulación significa que el estudiante no necesita poner mucha atención al proceso de aprendizaje, pero puede poner su atención en los resultados.



Es así como el aprendizaje de una estrategia de autorregulación comienza con una extensa guía social que sistemáticamente es reducida a medida que va adquiriendo la habilidad de autorregulación (Puustinen y Pulkkinen, 2001). No es necesario avanzar a través de los cuatro niveles del perfeccionamiento de una competencia de autorregulación, ya que existe evidencia de que la velocidad y calidad del desarrollo autorregulado de los estudiantes puede ser fortalecido significativamente si los estudiantes proceden de acuerdo con un orden de desarrollo multinivel.

Cuando usamos los términos de la competencia de autorregulación o las habilidades, nos referimos a la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje (basado en la definición de la competencia de Weinert (2001), mientras que la estrategia de autorregulación en general es un término que se utiliza para describir las actividades concretas destinadas a alcanzar un objetivo de aprendizaje de una manera más eficiente.

Pintrich (2000) diferencia cuatro estrategias, que denomina: (a) estrategias de planificación y activación; (b) estrategias de supervisión o monitorización; (c) estrategias de control y (d) estrategias de reacción y reflexión.

De forma general, las estrategias de autorregulación requieren y mejoran el conocimiento que posee el estudiante acerca de sí mismo, tanto de su funcionamiento motivacional y afectivo (intereses, actitudes, expectativas, metas personales y emociones asociadas), como de sus capacidades, limitaciones cognitivas y del nivel de conocimientos de las distintas áreas de trabajo. También de las diferentes tareas a las que potencialmente puede enfrentarse en su proceso de aprendizaje (familiaridad, demandas, características, dificultad, objetivos), y de las distintas estrategias cognitivas y motivacionales, así como de los recursos disponibles, útiles para esas diferentes tareas de aprendizaje (Flavell, 1987; González y Tourón, 1992, 1994; Monereo, 1990).

En cualquier caso, el empleo óptimo de estas estrategias autorreguladoras parece optimizar y/o facilitar:

a) la gestión de los recursos personales y el uso del tiempo de estudio que hace el estudiante; b) el pensamiento reflexivo; c) la organización del tiempo disponible; d) la adecuación de las autoevaluaciones realizadas; e) la efectividad de las planificaciones, y f) el establecimiento de nuevas metas en el aprendizaje.

## 2.7 Principales instrumentos de evaluación

Un elemento importante en el AAR, para investigación como para propuestas de intervención en escenarios educativos, es el relacionado con el tipo de medidas o forma de valoración, que se utiliza para determinar los diferentes componentes y procesos de este aprendizaje (Winne y Perry, 2000).

Por lo anterior, se revisarán los principales instrumentos, que permite tener una visión más clara de las formas de aproximación a este constructo y hacer operativo sus diferentes procesos y subprocesos, así como los apoyos teóricos en los que se basa su construcción.

Winne y Perry (2000) contribuyen para clarificar y clasificar los instrumentos utilizados. A partir de las medidas de evaluación del AAR existentes, definen dos categorías: las que lo conciben como una aptitud y las que lo conceptualizan como una actividad.

Para la presente intervención educativa nos centraremos en la categoría de aptitud, que se describe un atributo del estudiante duradero en el tiempo, de forma que si éste manifiesta un determinado tipo de estrategia (cognitiva y motivacional) se presume que la volverá a utilizar en situaciones futuras, incluso cambiando las características de la situación en la que se produjo inicialmente. Esta forma de concebir al aprendizaje autorregulado es característica de los cuestionarios, entrevistas estructuradas y juicios de profesores (Suárez y Fernández, 2004).

Cuestionarios de autoinformes: Hablando específicamente de estos cuestionarios son los procedimientos más utilizados para medir el aprendizaje autorregulado, debido principalmente a la facilidad para el diseño, administración e interpretación de los resultados. Se basan en el autoinforme que el propio alumno ofrece en un formato de lápiz y papel. Entre los que destacan:

### **2.7.1 Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje).**

Es un instrumento de autoinforme diseñado para medir la orientación motivacional y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje en cursos universitarios. Es uno de los instrumentos más usados en este campo de investigación, y quizás uno de los que ofrece mayor calidad y posibilidades de utilización, debido, en parte, por el tipo de variables que integra y su planteamiento teórico.

El MSLQ está basado en un punto de vista cognitivo general de la motivación y las estrategias de aprendizaje, y considera al estudiante como un procesador activo de información, cuyas creencias y cogniciones son importantes mediadores de los procesos, instruccionales y de las características de las tareas. Así mismo integra los más recientes avances en el aprendizaje autorregulado, enfatizando la interacción entre motivación y cognición. Pintrich, Smith, García, y McKeachie (1991), presentan el marco teórico general que sustenta el MSLQ.

Contiene dos secciones: una de motivación y otra de estrategias de aprendizaje, por un total de 81 ítems. La sección de motivación consta de 31 ítems que miden las metas y las creencias para un curso, las creencias acerca de las habilidades para tener éxito y la ansiedad ante los exámenes. La sección de estrategias de aprendizaje incluye 31 ítems relativos al uso que hacen los estudiantes de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas. Adicionalmente la sección de estrategias de aprendizaje incluye 19 ítems acerca del manejo de diferentes recursos por parte del estudiante. Las respuestas se dan en una escala de tipo Likert de 1 a 7, donde 1 significa no, nunca y 7, sí, siempre.

### **2.7.2 Cuestionario de Estrategias para el Aprendizaje Autorregulado, CEPA-A.**

Martínez (2004) construyó y validó un instrumento de medida de estrategias de aprendizaje, con el fin de proponer un conjunto de ítems fiables y útiles como indicadores que afectan las actividades de estudio y el desempeño académico de estudiantes universitarios, para fines de diagnóstico e investigación educativa en México. Consta de 60 ítems, con cinco opciones de respuesta tipo Likert, para evaluar el aprendizaje autorregulado con ocho dimensiones.

Las cinco opciones de respuestas son:

- a) Casi nunca 0%-10%
- b) Pocas veces 20%-30%
- c) La mitad de las veces 40%-60%
- d) Muchas veces 70%-80%
- e) Casi siempre 90%-100%

El autor realizó una selección de estrategias de aprendizaje y tácticas de estudio de diferentes enfoques teórico-metodológicos que han desarrollado líneas de investigación sobre estrategias de aprendizaje autorregulado. Dentro de las principales contribuciones dentro de la Psicología del

Aprendizaje, destacaron la aproximación del procesamiento de la información (Wittrock, 1998; Winne, 2001), la teoría cognitiva (Paris, & Byrnes, 1989) el enfoque cognitivo- social (Bandura, 1986; Schunk, 1989), de la motivación en el aprendizaje (McCombs, 1998; Pintrich & Degroot, 1990; Boekaerts, 1995), de aprendizaje y cognición humana de Anderson (1995) y la teoría de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1989; Zimmerman, 1994; Pintrich, 1995; Zimmerman, 2000).

Las dimensiones teóricas para seleccionar los indicadores en estrategias de aprendizaje y los indicadores agrupados por áreas dentro de un modelo teórico de aprendizaje autorregulado fueron:

- Estrategias Cognitivas y Metacognitivas: Planificación, concentración, repaso, elaboración, comprensión, retención, supervisión del aprendizaje, etc.
- Estrategias de Comportamiento y Apoyo: Conductas de estudio efectivo, organización del tiempo, control del esfuerzo, búsqueda de apoyos, etc.
- Estrategias Motivacionales y Afectivas: Orientación de logro, persistencia, auto-eficacia, auto-estima, auto-control emocional, etc.
- Estrategias de Interacción Contextual: Con compañeros y profesores, aprendizaje cooperativo, participación en grupos y contexto de estudio, etc.

Identificó 70 indicadores en la literatura de investigación en estrategias de aprendizaje y desempeño académico de alumnos universitarios. A partir de esa búsqueda, se seleccionaron para su validación de contenido 55 de los indicadores, previamente revisados como posibles ítems, los cuales fueron evaluados por diez jueces expertos en el área. Los resultados del procedimiento de validación de contenido permitieron seleccionar aquellos ítems que alcanzaron porcentajes de acuerdo con, al menos, 80% y que obtuvieron índices de congruencia ítem-categoría igual o mayor de 0.8.

Del total de indicadores que se sometieron a la valoración de contenido y clasificación por los jueces expertos en estrategias de aprendizaje, 51 ítems alcanzaron índices de congruencia ítem-categoría de .8, .93, y de 1.00, y porcentajes de acuerdo interjueces entre el 80% el 100%. Dos de los indicadores obtuvieron el 70% de acuerdo y dos ítems obtuvieron el 60% de acuerdo en una categoría o dimensión, con índices de congruencia ítem-categoría de .67 y de .54. Se eliminaron los indicadores que obtuvieron índices por debajo del criterio de corte establecido para no incluirlos en el análisis factorial y no

incorporarlos en la versión final del cuestionario. Incorporó al final otros nuevos indicadores que sustituyeron a los anteriores: sobre organización del tiempo de estudio y motivación de logro.

A partir de las agrupaciones de ítems obtenidas con una matriz de estructura del Análisis Factorial Exploratorio, y tomando en cuenta saturaciones factoriales de las variables mayores de .300, denominé a los factores resultantes. Por el tipo de estrategias y el tipo de indicadores en cada factor, los nombres para los ocho factores son:

- Factor I Estrategias de estudio
- Factor II Estrategias de concentración
- Factor III Estrategias cognitivas
- Factor IV Motivación de logro
- Factor V Organización del estudio
- Factor VI Aprendizaje cooperativo
- Factor VII Interacción en clases
- Factor VIII Autoestima

Más adelante se realizó un nuevo estudio (Pool, 2018) del mismo instrumento con nuevas pruebas estadísticas concluyendo que de los ocho factores se conservaron cuatro debido a que obtuvieron mejores ajustes psicométricos, los cuales son:

- Factor I Orientación al rendimiento
- Factor II Estrategias de elaboración
- Factor III Déficit para el estudio
- Factor IV Búsqueda de información

En conclusión, el modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman tiene contribuciones vitales para comprender el proceso de aprendizaje. Atendiendo a la definición que se estableció al principio, este modelo cíclico de fases cubre el espectro cognitivo, comportamental y motivacional, siendo el que mejor explica las relaciones entre motivación y autorregulación. Además, muestra la mayoría de los procesos fundamentales que intervienen cuando el alumno está estudiando a nivel individual, haciendo una

explicación pormenorizada de los mismos, ofreciendo una base teórica que permite determinar sobre qué aspectos intervenir si se desea mejorar la autorregulación de los alumnos en contextos reales de aula.

## CAPÍTULO III. EL PROCESO DE INTERVENCIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA RUTA PARA EL TRABAJO EN EL AULA

Enseñar no es transferir conocimiento,  
sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

Paulo Freire

Dado que el objetivo general de esta tesis que es favorecer estrategias de Aprendizaje Autorregulado en estudiantes del bachillerato, en este capítulo se expone el proceso de la intervención educativa realizada.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la primera aplicación de la estrategia didáctica que corresponde a la Práctica Docente I con alumnos del CCH Oriente en la materia de Práctica Docente, así como, de la segunda y tercera que son los resultados que se reportan. Es de suma importancia mencionar que en cada una de las aplicaciones se fueron haciendo ajustes a la intervención desde Práctica Docente I hasta Práctica Docente III.

### 3.1 Prácticas Docentes

Como parte de la formación en MADEMS, se cursa la materia de Práctica Docente a partir de segundo hasta cuarto semestre en la que se inicia con la integración de los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos en las actividades académicas de las tres líneas de formación de la Maestría (la socio-ético-educativa, la psicopedagógico-didáctica y la disciplinaria) y de su aplicación en los escenarios correspondientes de docencia particularmente en centros educativos del nivel medio superior, para propiciar de manera organizada y gradual el establecimiento, desarrollo y consolidación de las habilidades docentes congruentes con el perfil del egreso del Plan de Estudios.

#### 3.1.1 Práctica Docente I.

Participaron 41 alumnos de los cuales 29 eran mujeres y 12 hombres, con edad entre 17 a 18 años, todos ellos solteros. Todas las sesiones fueron en su salón de clases, excepto una que fue en el salón de usos múltiples donde se proyectan películas. La materia se impartía de 9:00 hrs. a 11:00 hrs. los lunes y viernes. Las clases se impartieron en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente. El área de Psicopedagogía asignó el grupo de alumnos con quienes se trabajaría. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Estar inscritos en la materia de Psicología II del sexto semestre.

Se llevaron a cabo cuatro sesiones de observación al grupo asignado con la finalidad de conocer la interacción alumno-alumno, alumno-maestra, maestra-alumno, el salón de clases, su mobiliario y distribución. El ambiente educativo, la disposición de los alumnos al aprendizaje, las reglas de convivencia y su desempeño académico.

Posteriormente, se diseñaron los métodos educativos para enseñar a los jóvenes el modelo de AAR de Barry Zimmerman considerando implantarlo en la unidad temática señalada por la profesora titular (diversidad sexual y trastornos sexuales) del programa de la materia de Psicología, así como, la elaboración del material educativo pertinente. En la primera sesión se aplicó el **Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Cerezo (2010)** con la finalidad de identificar cuáles eran las deficiencias o fortalezas en sus estrategias autorregulatorias. Se llevaron a cabo seis sesiones para enseñar el modelo de AAR con la finalidad de cubrir las necesidades de los jóvenes estudiantes que se identificaran a partir del diagnóstico. En la última sesión se realizó una segunda aplicación del cuestionario, con el fin de identificar los cambios a partir de la enseñanza del modelo de aprendizaje autorregulado. Se llevó a cabo durante todas las sesiones una evaluación cualitativa.

De acuerdo con los resultados arrojados por las evaluaciones realizadas, se consideraron las siguientes modificaciones que como docente debía considerar para la siguiente práctica docente:

- Tratar de relajarse y disfrutar de las clases.
- Lo importante no es cubrir los objetivos en cada sesión, sino que los estudiantes aprendan.
- Tener mayor control de grupo y tomar el papel al 100% cuando este frente a él.
- Retroalimentación de los avances y actividades de los alumnos.
- Implementar evaluación diagnóstica sobre los conocimientos previos del tema de la unidad.
- Cuidar que las instrucciones sean claras y precisas.
- Buscar un instrumento de AAR con mayor confiabilidad.

### 3.1.2 Práctica Docente II.

Participaron 34 alumnos de los cuales 22 eran mujeres y 12 hombres, con edad entre 16 a 18 años, todos ellos solteros. Todas las sesiones se llevaron a cabo en su salón de clases. La materia se impartía de 9:00 hrs a 11:00 hrs los lunes y viernes. De igual forma se llevaron a cabo cuatro sesiones de observación para posteriormente diseñarse la propuesta didáctica para enseñar a los jóvenes el modelo de AAR Barry Zimmerman considerando implantarlo en la unidad temática señalada por la profesora



titular (Procesos Psicológicos Básicos) del programa de la materia de Psicología, así como, la elaboración del material educativo pertinente tales como el cuadernillo de trabajo. Para identificar cuáles eran las deficiencias o fortalezas en sus estrategias autorregulatorias, en la primera sesión se aplicaron dos instrumentos: **Cuestionario de Estrategias para el Aprendizaje Autorregulado, CEPA-A, (Martínez, 2004)** y **Cuestionario de Autoeficacia para el Aprendizaje, SELF-A, (Zimmerman y Kitsantas, 2007)**, versión en español desarrollada en México (Pool, Martínez & Campillo, 2011).

A partir de lo anterior, se llevaron a cabo seis sesiones para enseñar el modelo de AAR de Zimmerman con la finalidad de cubrir las necesidades de los jóvenes estudiantes y se realizó una segunda aplicación de los cuestionarios a los estudiantes de la materia de psicología, con el fin de identificar los cambios a partir de la enseñanza del modelo de aprendizaje autorregulado. Cabe destacar que durante todas las sesiones se llevó una evaluación cualitativa.

De acuerdo con los resultados arrojados por las evaluaciones realizadas, se consideraron las siguientes modificaciones que como docente debía considerar para la siguiente práctica docente:

- Mejorar el manejo grupal.
- Retroalimentación en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Mejorar estrategias de enseñanza.
- Mejorar la articulación entre el contenido de la materia y la estrategia didáctica.
- Establecer claramente los criterios de evaluación al inicio de la intervención y en cada sesión.
- Cuidar los tiempos contemplados para la intervención.
- Buscar estrategias de motivación a la lectura.
- Cuidar que las instrucciones sean claras.

Por lo anterior es de suma importancia mencionar que la Práctica Docente III que a continuación se describe es el resultado de las anteriores prácticas (I y II) pues es la integración de un proceso de dichas prácticas.

### **3.2 Delimitación contextual e institucional**

A continuación, se presenta el procedimiento de la Práctica Docente III, resultado de la integración de las prácticas docentes I y II.

### 3.2.1 Objetivo general

Favorecer estrategias de Aprendizaje Autorregulado en estudiantes que cursan la materia de Psicología en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Oriente para mejorar su desempeño académico.

### 3.2.2 Objetivos específicos

-Diseñar una estrategia didáctica fundamentada en el modelo de Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman, para estudiantes que cursaban la materia de Psicología en el CCH Oriente con la finalidad de promover su autonomía.

-Aplicar y evaluar la estrategia didáctica fundamentada en el modelo de Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman para promover la autonomía, en estudiantes que cursaban la materia de Psicología en el CCH Oriente.

### 3.2.3 Participantes

Participaron 34 alumnos de los cuales 5 no se incorporaron al análisis de resultados por inasistencia quedando 29 alumnos (de los cuales 7 eran hombres y 22 mujeres) con edad entre 17 a 19 años todos ellos solteros, que se distribuyeron como se puede observar en la tabla 6:

Tabla 5.

*Distribución de participantes*

| GRUPO DE INTERVENCIÓN |       |
|-----------------------|-------|
| N: 29                 |       |
| H: 7                  | M: 22 |

Las características de los participantes eran:

- Hombres y mujeres inscritos en la materia de Psicología de sexto semestre, en el CCH Oriente, turno matutino.
- Edad cronológica a partir de los 17 a 19 años.
- De nivel socioeconómico medio a bajo.

### 3.2.4 Escenario

La intervención educativa se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Oriente, el cual cuenta con una superficie total de 144 mil 974 metros cuadrados, de los cuales 23 mil 936 metros de construcción. Existen 34 edificios con aulas, sanitarios, oficinas administrativas y 25 laboratorios para el Área de Ciencias Experimentales, entre los que recientemente se inauguró los Laboratorios Asistidos por Computadora (LAC), para la materia de Física, donde se ha implementado el uso de sensores, interfaces y la computadora. La ubicación del plantel es: Av. Canal de San Juan Esq. Sur 24, Col. Tepalcates, Del. Iztapalapa en la CDMX. Para el periodo ordinario 2018-1 el CCH Oriente contó con un número total de alumnos de 12,357 de los cuales específicamente para el sexto semestre fueron 4432.

La intervención educativa se llevó a cabo en el salón del grupo 0603, turno matutino, el cual se encontraba en el Edificio L, primer piso, número 15. El salón es de aproximadamente 8x5 metros, pintado de color blanco, con cuatro ventanas grandes en dos lados, con buena ventilación, piso de concreto, con dos pizarrones en los extremos del salón, un pizarrón para gis y otro para plumones. En el salón había 20 mesas para cuatro personas cada una y 40 sillas individuales; el mobiliario es movable, todo suficiente para la cantidad de alumnos del grupo. El salón cuenta con buena iluminación, luz blanca y 9 lámparas repartidas en todo el techo. La intervención educativa se impartió dos veces a la semana de dos horas cada clase.

### 3.2.5 Diseño

Pretest-postest, de medidas repetidas.

Donde:

Tabla 6.

*Diseño de la intervención*

|                       | A-Pretest | B-Intervención | A'-Postest |
|-----------------------|-----------|----------------|------------|
| <b>DISEÑO</b>         |           |                |            |
| GRUPO DE INTERVENCIÓN | A         | B              | A'         |

### 3.2.6 Instrumento

**Cuestionario de Estrategias para el Aprendizaje Autorregulado, CEPA-A, (Martínez, 2004)** (Ver anexos 3). El cuestionario consta de 60 ítems, con cinco opciones de respuesta tipo Likert, para evaluar el aprendizaje autorregulado de cuatro factores; los factores cuentan con una confiabilidad Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) promedio de .85. En la tabla 7, se mencionan los factores, los ítems correspondientes a cada factor y el puntaje máximo y mínimo que cada persona puede obtener al responder cada factor:

Tabla 7.

*Factores cuestionario CEPA-A.*

| Factores                                    | Ítems                 | Puntaje máximo                    | Puntaje mínimo                   |
|---|-----------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| <b>Factor I Orientación al rendimiento</b>  | 13, 27, 34, 37        | 20                                | 4                                |
| <b>Factor II Estrategias de elaboración</b> | 2, 4, 5, 8, 11, 12    | 30                                | 6                                |
| <b>Factor III Déficits para el estudio</b>  | 15, 18, 20, 24, 42    | 25                                | 5                                |
| <b>Factor IV Búsqueda de información</b>    | 9, 22, 41, 43, 44, 53 | 30                                | 6                                |
|   |                       | <b>Total, puntaje máximo: 105</b> | <b>Total, puntaje mínimo: 21</b> |

### 3.3 Planeación docente

El propósito de la intervención educativa fue propiciar y fortalecer habilidades autorregulatorias para mejorar el proceso de aprendizaje (Ver Anexos 20). Se tomó como base el modelo de AAR de B.J. Zimmerman. La docente tuvo un rol de mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se buscaba que los alumnos investigaran, descubrieran, compararan y compartieran su conocimiento. Tomando en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encontraban los alumnos, procurando un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los chicos se vinculen positivamente con el conocimiento y con su proceso de adquisición. Se procuró conocer los intereses de los alumnos, sus necesidades y también contextualizar cada una de las actividades. Se emplearon estrategias para la

realización efectiva del proceso enseñanza-aprendizaje del programa educativo para cada sesión de trabajo. A continuación, se describen los pasos para llevar a cabo la intervención educativa:

1. Documentación profunda de los temas principales, estos son, el Aprendizaje Autorregulado y la capacidad de aprender a aprender los cuales fueron ejes rectores de este trabajo. Así como, de las estrategias de aprendizaje pertinentes para la estrategia didáctica y de los temas de Sexualidad. Se buscaron en banco de datos computarizados, artículos y libros.
2. Diseño de la propuesta didáctica, a partir de la información encontrada. De manera que se ajustó a las necesidades de los jóvenes que estudiaban la materia de Psicología del CCH Oriente.
3. Realización de todos los trámites administrativos pertinentes para que se permitiera el acceso a los grupos del sexto semestre del CCH Oriente que llevaran la materia de Psicología.
  - Acudir a la jefatura del área psicopedagógica del CCH para que brindara el acceso a uno de los grupos.
  - Acudir con la maestra responsable del grupo 603 para que diera su autorización para llevar a cabo la intervención.
  - Acudir a la Coordinación de MADEMS-Psicología para que extendiera la carta a la maestra responsable del grupo.
4. Una vez que fue asignado el grupo con el que se podía trabajar, la profesora titular dio la autorización para llevar a cabo la intervención educativa, fechas de las sesiones, tiempo y contenidos temáticos a abordar de acuerdo con la unidad temática en la que se encontraban del nuevo plan de estudios. Es importante mencionar que la profesora tuvo un papel activo durante la intervención, esto es:
  - Estuvo presente en todas las sesiones
  - Realizaba evaluación del desempeño docente por sesión y globalmente
  - Brindó retroalimentación verbal y por escrito a lo largo de la intervención
  - Intervenia en algunos momentos de las clases si lo consideraba necesario
5. Se llevaron a cabo tres sesiones de observación al grupo asignado con la finalidad de conocer la interacción alumno-alumno, alumno-maestra, maestra-alumno, el salón de clases, su mobiliario

y distribución. El ambiente educativo, la disposición de los alumnos al aprendizaje, las reglas de convivencia y su desempeño académico.

6. Se diseñaron las estrategias educativas para enseñar a los jóvenes el modelo de AAR de Zimmerman considerando implantarlo en la unidad temática señalada por la profesora titular (Aspectos de la Sexualidad y modelos sistémico de la Sexualidad) del programa de la materia de Psicología, así como, la elaboración del material educativo pertinente. En las cartas descriptivas se estructuraron los temas específicos de cada sesión, la estructura de trabajo se explica a profundidad en ellas. Donde se señala: la temática, los subtemas, el objetivo en general, particular y específico, actividades y/o técnicas para cada subtema (s), tiempos, materiales y productos. Así mismo, la elaboración de materiales educativos (**Ver dichas cartas descriptivas en el Anexo 20**).
7. En la primera sesión se aplicó el Cuestionario de Estrategias para el Aprendizaje Autorregulado, CEPAA, (Martínez, 2004), para identificar cuáles eran las deficiencias o fortalezas en sus estrategias autorregulatorias.
8. A partir de lo anterior, se llevaron a cabo las ocho sesiones para enseñar el modelo de AAR con la finalidad de cubrir las necesidades de los jóvenes estudiantes. La planeación de cada clase tomó en cuenta aspectos como:
  - Selección de objetivos.
  - Selección de contenidos.
  - Selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje.
  - Revisión y ajuste del cronograma al tiempo destinado para cada sesión.
  - Verificación de los materiales educativos que se utilizaran para cada sesión.
  - Evaluación: Aspectos del aprendizaje que se evaluaron, en qué momento de la sesión y con qué instrumentos o técnicas.
  - Ajustes de acuerdo con la clase anterior.

Cada clase, se dividió en tres momentos:

**-Apertura** (Recapitulación, introducción y reflexión, duda u opinión).

-**Desarrollo** (Brindar contenido, desarrollo de actividades de aprendizaje y/o enseñanza, evaluación formativa).

-**Cierre** (Evaluación, comentarios, conclusiones y buzón).

- Se consideraron también las fases del modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman repartiéndose de la siguiente manera:

Fase previa: Sesión 1, 2 y 3.

Fase de realización: Sesión 4, 5 y 6.

Fase de autorreflexión: Sesión 7 y 8.

9. Al finalizar la intervención en la octava sesión, se realizó una segunda aplicación del cuestionario a los estudiantes, con el fin de identificar los cambios a partir de la enseñanza del modelo de aprendizaje autorregulado.
10. Durante todas las sesiones se llevó a cabo una evaluación en tres modalidades: inicial (con la aplicación del CEPA-A), continua (durante de cada sesión, utilizando actividades que generaran productos de evaluación) y final (con una aplicación final del instrumento). Al respecto del tema de sexualidad la evaluación también fue continua.

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos de la Práctica Docente III (aplicación de la intervención educativa) realizada con alumnos del salón 0603 del CCH Oriente, reportando la evaluación inicial, formativa y final.

## CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DEL CCH ORIENTE DE LA MATERÍA DE PSICOLOGÍA.

A continuación, se presentan los resultados de la Práctica Docente III que como ya se mencionó es la integración de las anteriores prácticas y cuyo objetivo fue propiciar de manera organizada y gradual el establecimiento, desarrollo y consolidación de las habilidades docentes. Se presentan los resultados del CEPA-A inicial y final, de sexualidad inicial y final, así como, resultados cualitativos.

### 4.1 Evaluación inicial

De los 34 alumnos no se consideraron cinco para el análisis de resultados (inicial y final) por inasistencia quedando 22 mujeres y 7 hombres. El rango de edades fue de 17 a 19 años, la media fue de 17.41 años con una desviación estándar de .68. El 76% eran mujeres (22) y el 24% eran hombres (7).

#### 4.1.1 Cuestionario CEPA-A

El **Cuestionario de Estrategias para el Aprendizaje Autorregulado, CEPA-A, (Martínez, 2004) (Ver Anexos 3)**, identifica las estrategias autorregulatorias que los estudiantes poseen para realizar sus actividades académicas.

El puntaje mínimo para el CEPA-A es de 21, el puntaje máximo es de 105. En la primera medición, el grupo obtuvo como puntaje mínimo 53 y como puntaje máximo 86. La media para las estrategias de aprendizaje fue de 67.51 con una desviación estándar de 9.13, la mediana fue de 66 y la moda de 62 (cuatro estudiantes obtuvieron este puntaje, 14%).

Al respecto de los factores que componen al instrumento, en la Tabla 8 se pueden observar los valores mínimos y máximos del instrumento, así como los obtenidos por el grupo, la mediana, la moda con su frecuencia correspondiente, la media y la desviación estándar para cada dimensión.



Tabla 8  
*Medidas de tendencia central por factor, evaluación inicial*

|                                 | Rango test | Rango grupo | Frecuencia* (%) | Mediana | Moda  | $\bar{x}$ (DE) |
|---------------------------------|------------|-------------|-----------------|---------|-------|----------------|
|                                 | Min-Max    | Min-Max     |                 |         |       |                |
| Orientación al rendimiento (F1) | 4-20       | 10-20       | 7 (24)          | 15      | 14    | 15.75 (2.86)   |
| Estrategias de elaboración (F2) | 6-30       | 18-28       | 6 (20.7)        | 22      | 20    | 22 (2.79)      |
| Déficits para el estudio (F3)   | 5-25       | 5-25        | 7 (24)          | 14      | 16    | 14.10 (3.83)   |
| Búsqueda de información (F4)    | 6-30       | 6-24        | 4 (13.8)        | 16      | 16/18 | 15.65 (4.36)   |

#### 4.1.2 Evaluación Pre en conocimientos de sexualidad

La calificación del instrumento se asignó un punto para cada pregunta 14 puntos en total y posteriormente se obtuvo por regla de tres la calificación. En cuanto a los conocimientos sobre Sexualidad en la tabla 8, se puede observar que el promedio de calificación de la evaluación inicial (**Ver anexos 15**) a los alumnos fue de 3.6 puntos de un total de 10 que era el puntaje máximo lo que lleva a inferir que sus conocimientos eran muy bajos en cuanto a los aspectos y sistema holónico de la sexualidad como lo muestra la tabla 9.

Tabla 9.

*Resultados de la evaluación de conocimientos iniciales sobre Sexualidad.*

| Unidad Temática   | Áreas                             | Promedio Grupal Inicial |
|-------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| <b>Sexualidad</b> | Aspectos de la                    | 3.6                     |
|                   | Sexualidad                        |                         |
|                   | Sistema holónico de la Sexualidad |                         |

## 4.2 Evaluación final

### 4.2.1 Cuestionario CEPA-A

Para la medición posterior a la intervención, el grupo obtuvo un valor mínimo de 55 y un valor máximo de 94. La media para las estrategias de aprendizaje fue de 69.44 con una desviación estándar 9.71, la mediana fue de 68 y una moda de 68 (seis estudiantes obtuvieron este valor, 20.7%).

En la Tabla 12, se muestran los datos de cada factor en la segunda medición, se observa el valor mínimo y máximo del instrumento con el de la muestra, mediana, la moda con la frecuencia pertinente, la media y desviación estándar.

Tabla 10

*Medidas de tendencia central por factor, evaluación final*

|                                 | Rango test<br>Min-Máx | Rango grupo<br>Min-Máx | Frecuencia*<br>(%) | Mediana | Moda  | $\bar{x}$<br>(DE) |
|---------------------------------|-----------------------|------------------------|--------------------|---------|-------|-------------------|
| Orientación al rendimiento (F1) | 4-20                  | 10-20                  | 6 (20.7)           | 16      | 16    | 15.48<br>(2.29)   |
| Estrategias de elaboración (F2) | 6-30                  | 18-29                  | 6 (20.7)           | 24      | 24/26 | 23.96<br>(2.51)   |
| Déficits para el estudio (F3)   | 5-25                  | 5-25                   | 5 (17.2)           | 13      | 16    | 13.37<br>(4.22)   |
| Búsqueda de información (F4)    | 6-30                  | 9-28                   | 5 (17.2)           | 17      | 15    | 16.62<br>(4.44)   |

\*Frecuencia y porcentaje para la moda reportada en la comuna izquierda

Para determinar si la diferencia entre el pre-test y el post-test para la media total de las estrategias aprendizaje fue estadísticamente significativa, se condujo una prueba t para grupos relacionados. El resultado de dicho análisis indicó que la diferencia no fue estadísticamente significativa ( $t = -1.845$ ,  $p = .076$ ).

En la Figura 8 se muestran las medias totales y por factor en ambas aplicaciones. La media total mostró una diferencia de casi dos puntos, los factores Orientación al rendimiento (F1), Déficit para el estudio (F3) y Búsqueda de información (F4) mostraron variaciones de un punto. El factor Estrategias de elaboración (F2), por su parte, mostró una variación de dos puntos. Con base en la prueba t reportada en el párrafo anterior, se puede inferir que dichos cambios pueden no ser atribuidos a la intervención, más adelante en la discusión se aborda esto.

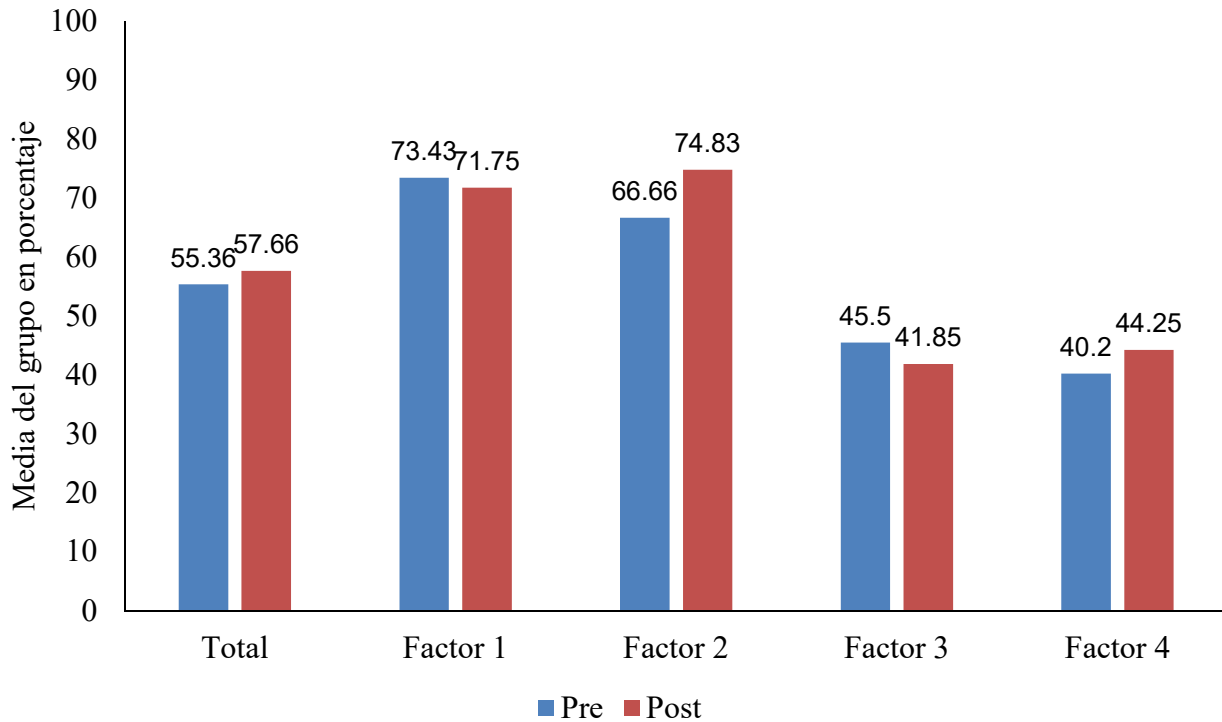


Figura 8. Puntaje obtenido por el grupo en el CEPPA.

#### 4.2.2 Evaluación Post en conocimientos de sexualidad

En cuanto a los conocimientos finales sobre Sexualidad en la tabla 13, se puede observar que la calificación promedio de los alumnos fue por arriba de 8 puntos de un total de 10 que era el puntaje máximo. Lo que lleva a inferir que hubo un incremento en sus conocimientos en cuanto a los aspectos y sistema holónico de la Sexualidad.

Tabla 11.

Resultados de la evaluación de conocimientos finales sobre Sexualidad.

| Unidad Temática | Áreas                             | Promedio Grupal Final |
|-----------------|-----------------------------------|-----------------------|
| Sexualidad      | Aspectos de la Sexualidad         | 8.6                   |
|                 | Sistema holónico de la Sexualidad |                       |

### 4.3 Evaluación Formativa

#### 4.3.1 Procesos de Autorregulación del aprendizaje

Se habla de evaluación formativa, cuando se desea averiguar si los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje están alcanzados o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los educandos.

A continuación, se presentan un análisis (Tabla 10) de las estrategias de aprendizaje versus las actividades para cada fase del AAR realizada al grupo del CCH, las cuales se eligieron con base en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje por sesión.

Tabla 12.

*Resultados de la evaluación formativa de las Fases de AAR.*

| Fases         | Subfases                  | Actividades  | Resultados  | Sesiones |
|---------------|---------------------------|--|---|----------|
| <b>Previa</b> | -Análisis de la tarea     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda de Referencias</li> </ul>  | Los alumnos se enfrentaron por primera vez a la tarea y analizaron cada una de las actividades encomendadas,  | 1, 2, 3  |
|               | -Creencias motivacionales | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterios de evaluación</li> <li>• Diario: Cronograma</li> <li>• Por cierto, ¿qué es exactamente eso de estudiar?</li> <li>• Fijando objetivos claros</li> <li>• ¡Recuérdalo, recuérdalo!</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul> | valoraron su capacidad para realizarla, establecieron sus metas y planificaron las estrategias que se llevarían a cabo para lograr los objetivos identificados. El interés por la tarea y la orientación motivacional para alcanzar una buena planificación y realizar la actividad adecuadamente |          |

| Fases              | Subfases                        | Actividades   | Resultados   | Sesiones |
|--------------------|---------------------------------|---|--|----------|
|                    |                                 |   | se logró reforzar pues se observó que los alumnos realizaron una reflexión de la importancia del tema.   |          |
|                    |                                 |   | La retroalimentación en esta etapa inicial sobre el desempeño de cada alumno resulto fundamental para lograr que en el proceso se fueran haciendo ajustes y cambios en sus estrategias de aprendizaje.   |          |
|                    | -Autocontrol<br>-Autobservación | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mis distractores</li> <li>• ¿Quién gobierna tu aprendizaje?</li> <li>• Mi círculo de autorregulación</li> <li>• Buscando soluciones</li> <li>• Estrategias efectivas de estudio</li> <li>• Página: Tutorial de estrategias de aprendizaje</li> <li>• Entrenamiento en respiración</li> </ul> | <p>En esta fase los alumnos llevaron a cabo las actividades planteadas. Durante la ejecución se realizó la reflexión sobre que les era un tanto complicado mantener la concentración y utilizar las estrategias de aprendizaje adecuadas por lo que cada uno desde su contexto identifico la estrategia más apropiada para reducir las distracciones. Se procuro</p> | 4, 5, 6. |
| <b>Realización</b> |                                 |   |  |          |

| Fases                | Subfases   | Actividades  | Resultados  | Sesiones |
|----------------------|--|--|---|----------|
|                      |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Retroalimentación</li> </ul>  | <p>realizar ejercicios de auto-observación y auto-control con la finalidad de que los lleven a un conocimiento más profundo de sí mismos como es el caso del análisis sobre su propia autorregulación en el aprendizaje y las adecuaciones que debían hacer para aumentarla. Se observó que la mayoría de los criterios establecidos fueron cumplidos. En cuanto a la retroalimentación resulto ser fundamental para lograr un mejor desempeño en las actividades finales que eran el resultado de la integración de las actividades previas.</p> |          |
|                      | -Juicios personales<br>o -Reacciones auto reacciones | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mi proceso de autorregulación</li> <li>Actividad Cierre del Proceso de AAR</li> <li>Instructivo de AAR</li> </ul> | <p>Durante esta fase los alumnos valoraron su propio desempeño y trataron de explicar las razones de los resultados obtenidos sobre su propio proceso de AAR, las</p>   | 7 y 8    |
| <b>Autoreflexión</b> |  |  |   |          |

| Fases | Subfases | Actividades   | Resultados  | Sesiones |
|-------|----------|---|---|----------|
|       |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Lo logramos o no?</li> <li>• Carpeta de actividades</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul> | <p>actividades de reflexión respecto a las actividades académicas con las que se trabajó el contenido de Sexualidad llevo al análisis sobre las causas de su éxito o fracaso y, de la forma de reaccionar ante su desempeño, pero aún más importante sobre los ajustes a realizar. La última sesión de esta fase resulto fundamental para la reflexión de todo el proceso, concluyendo con las fortalezas y debilidades, en el que en las actividades se observó un grado de conocimiento y reflexión pertinente, no obstante, es importante continuar reforzándolo. La retroalimentación en esta última fase fue la integración de todas las actividades dónde se observó un trabajo adecuado en la mayoría de los estudiantes (<b>ver anexos 18</b>).</p> |          |

### 4.3.2 Entrevista con la maestra

Con el objetivo de conocer la opinión profesional sobre el AAR y la intervención llevada a cabo se realizó una entrevista a la docente titular del grupo (**Ver anexos 4**) antes del inicio de la intervención sobre su concepción del AAR de los alumnos se pueden destacar las siguientes concepciones:

- Valiosa herramienta
- Para favorecer la promoción de la autorregulación
- Para generar motivación intrínseca
- Desarrollen o refuercen autonomía en sus procesos de aprendizaje
- Hábitos de estudio
- Hacer una planeación y organizar sus tiempos

Estas concepciones que destacan de las palabras de la profesora concuerdan con lo dicho por Zimmerman y Schunk (2001) al entender la AAR no como una aptitud o una habilidad, sino como un proceso autodirectivo mediante el cual, los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para mejorar su aprendizaje. Destacando la importancia de que el AAR es una o varias actividades que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo proactivo más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza.

Con base en lo anterior, la maestra tenía nociones ciertamente muy cercanas sobre el AAR y en las sesiones de observación que realicé me pude percatar de ello.

### 4.3.3 Bitácoras docentes sobre las estrategias de AAR.

A continuación, se señalan algunos de los indicadores más importantes que se encontraron en las sesiones dónde se llevó a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de AR indicando en cada viñeta las tres fases y subfases identificadas en diversos momentos de la aplicación de la estrategia didáctica. Dichos indicadores son producto de las bitácoras docentes sobre las estrategias de AAR que corresponden a cada fase (**Ver Anexos 2**) que se realizaron por cada sesión de intervención.

#### Fase I- Previa

#### Análisis de la tarea

##### 1. Establecimiento de objetivos

Fecha: 22 de febrero de 2019



**Número De Sesión: 3**

“Al estar escuchándolos y que compartieran las razones por la cuales es de suma importancia saber sobre sexualidad fueron saliendo muchas creencias, llego un momento en el que eran tantas que les propuse ir las escribiendo en el pizarrón para que conforme fuéramos revisando los temas revisáramos en conjunto si dichas creencias eran ciertas o falsas basadas en información científica, clara y oportuna”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

A partir de los conocimientos previos de los alumnos, se establecieron los objetivos y la importancia que tenía estudiar a la sexualidad, es decir, partir de sus propios intereses. Una vez que los alumnos establecieron sus objetivos se pudo establecer un plan estratégico para que ejecutaran la tarea académica.

**2. Planificación estratégica**

**Fecha:** 20 de febrero de 2019

**Número De Sesión:** 2

“el haber llevado impreso los criterios de evaluación y leerlos junto con los(as) alumnos(as) me permitió ir paso a paso con ellos, que pudieran comentar sus dudas y aclararlas en el momento”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

**Fecha:** 06 de marzo de 2019

**Número De Sesión:** 6

“haber leído con los alumnos la rúbrica del ensayo, los aspectos que se evaluarán y el puntaje que tiene cada uno fue muy oportuno ya que manifestaron no conocerla, así que era su primer acercamiento a una por ello decidí tomar un poco más de tiempo para que la revisáramos en conjunto”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

El AAR comienza con el análisis de la tarea, por ello se fragmento lo que iban a realizar en elementos más pequeños, los alumnos establecieron sus objetivos a partir de los criterios de evaluación, fue importante que se fijaran y conocieran previamente.

**Creencias automotivacionales**

**1. Autoeficacia.**

**Fecha:** 01 de marzo de 2019

**Número De Sesión:** 5

“al realizar la actividad por parejas se dieron cuenta que hay habilidades que les han ayudado a llegar hasta donde se encuentran, pero también reconocer que se puede hacer para cuando se debe trabajar en algo en particular que puede detener o afectar su desempeño”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

Se procuro que los alumnos reconocieran las capacidades para realizar cualquier actividad académica y eso podría contribuir a aumentar su motivación, si se ven capaces de realizarla su interés y esfuerzo será mayor, así mismo, aumentaran considerablemente sus probabilidades de éxito.

## 2. Orientación de metas.

**Fecha:** 22 de febrero de 2019

**Número De Sesión:** 3

“nos dimos cuenta de que la mayoría de sus metas no están orientadas al aprendizaje, es decir, a obtener una calificación aprobatoria”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

Los lleve a la reflexión con preguntas detonadoras para que los alumnos pudieran analizar hacia dónde estaban orientadas sus metas, las consecuencias positivas y negativas, enfatizando que con las metas de aprendizaje se suele elegir y emplear estrategias que llevan a aprendizajes más profundos, se tienen procesos de reflexión más avanzados, se recuperan con mayor facilidad ante posibles fracasos académicos y tienen mayor interés intrínseco por las tareas.

## Fase 2- Realización

### Autocontrol

#### 1. Estrategias específicas

**Fecha:** 27 de febrero de 2019

**Número De Sesión:** 4

“Decidí escribir dicha indicación en el pizarrón para que lo recordaran y pedirles que lo anotaran en algún lugar que garantizara que no lo iban a olvidar”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

Estrategia metacognitiva que les permitió conseguir parcialmente los objetivos perseguidos, en este caso la realización en tiempo y forma de la actividad académica.

#### 2. Auto instrucciones

**Fecha:** 20 de febrero de 2019

**Número De Sesión:** 2

“Después que uno de los alumnos me dijera con sus propias palabras las instrucciones que le acababa de dar y que pensara en lo que iba a hacer para lograrlo”.

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

Se practico el darse instrucciones hacia sí mismos sobre la tarea que se había encomendado, verbalizándola como uno de los requisitos que se necesitan antes de llevar a cabo cualquier actividad académica.

### 3. Creación de imágenes

**Fecha:** 20 de febrero de 2019

**Número De Sesión:** 2

“Los alumnos expresaron que realizar mapas mentales o conceptuales no es algo que realicen con mucha frecuencia a menos que los profesores se los pidan. Tampoco utilizan mucho la página del CCH para las estrategias de aprendizaje o los recursos en general de la UNAM”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

Fue de suma importancia que los alumnos crearan imágenes mentales en la que organizaran la información y les ayudara a fijar la atención para que favoreciera su aprendizaje y memorización.

### 4. Gestión del tiempo

**Fecha:** 27 de febrero de 2019

**Número De Sesión:** 4

“me permitió llegar con ellos(as) a la conclusión que había muchas coincidencias entre las cosas que los distraen: redes sociales, la televisión y la música”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

La gestión del tiempo en la AAR es imprescindible para un óptimo aprendizaje, por ello los lleve a la reflexión sobre la organizar el tiempo que disponen para la actividad que se les dejó y que esto puede afectar positiva o negativamente a sus expectativas de autoeficacia y de resultado, el nivel de perfección que quisieran alcanzar en la tarea les iba a permitir evaluar el tiempo y el esfuerzo necesarios para su realización. Procure hacer hincapié sobre que el tiempo que dedicaran a la planificación estaba directamente relacionado con el logro de sus objetivos (aunque es inversamente proporcional al grado de familiaridad que los alumnos tengan con la tarea) intente que las actividades académicas estuvieran basadas en su realidad.

### 5. Control del entorno de trabajo

**Fecha:** 27 de febrero de 2019

**Número De Sesión:** 4

“de acuerdo con sus características personales cada uno expreso cual creía que era más oportuna para practicar”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

Ayudarles y orientarlos a crear un ambiente con el menor número de distracciones y que facilitará el desarrollo de la tarea aumentando su efectividad (por ejemplo, colocar todo el material necesario en su escritorio antes de empezar).

## 6. Buscar ayuda

**Fecha:** 27 de febrero de 2019

**Número De Sesión:** 4

“comentaron que no suelen hacerlo mucho por pena o porque no es algo que sea muy conocido, pero reconocieron que son espacios que podrían ser de gran utilidad”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

Solicitar ayuda para evitar bloqueos durante alguna actividad académica que implique alguna dificultad, es un excelente indicador de autorregulación. Se reflexiono sobre las dificultades que encontraban para pedir ayuda y llevar a cabo algunas estrategias de solución.

## 7. Incentivar el interés

**Fecha:** 22 de febrero de 2019

**Número De Sesión:** 3

“Entre ellos se hacían comentarios como: mira lo que me puso, si reviso lo que le escribí, no me esperaba que lo leyera”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

Para controlar el desarrollo de cada una de las tareas académicas de los alumnos es que tengan presenten la adecuación y calidad de lo que estaban haciendo para, en caso de que lo estuvieran haciendo bien, continuar y, en caso contrario, modificar su conducta de acuerdo con los criterios establecidos desde el inicio. Por otro lado, durante las actividades, se les dirigió mensajes verbales y no verbales que les recordaban la meta a lograr y reforzar su conducta cuando estaban cumpliendo con los criterios.

## Autoobservación

### 1. Auto registro

**Fecha:** 22 de febrero de 2019

**Número De Sesión:** 3

“con su auto registro... permitió dar cuenta que con mayor frecuencia los alumnos la realizaron un día antes de la clase en la noche y con menor frecuencia con dos o más días de anticipación”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

Mediante la anotación de las acciones que se llevan a cabo durante la ejecución de la actividad académica que se les pidió, fue una estrategia de aprendizaje para ayudar a monitorizar y poder reflexionar después de realizar la tarea.

### Fase 3- Autorreflexión

#### Autojuicio

##### 1. Autoevaluación

**Fecha:** 20 de febrero de 2019

**Número De Sesión:** 2

“un proceso que se llevará a lo largo de cada clase con las estrategias de aprendizaje propuestas que los alumnos realizaran y los productos son parte de dicho proceso que dan cuenta de si lograron los objetivos de aprendizaje o no”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

Esto permitió en distintos momentos que los alumnos realizaran sus trabajos basándose en los criterios de calidad y el nivel de perfección que se hubiesen fijado. Así, por ejemplo, algunos se sentían satisfechos si eran los únicos que habían cumplido con todos los criterios, dos alumnos con los mismos criterios de evaluación con trabajos similares en calidad podían valorar de forma diferente sus logros debido a que sus objetivos y su nivel de exigencia eran distintos. Cuando tuvieron oportunidad de reflexionar sobre sus áreas de oportunidad y aciertos, ocurría que podían hacer inferencias adaptativas en lugar de simplemente atribuirlo al éxito o al fracaso.

**Fecha:** 13 de marzo de 2019

**Número De Sesión:** 8

“Algunos comentaron cuanto se habían puesto en su evaluación y porqué ya que había algunas cosas en las que se esforzaron y otras en las que no tanto”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

La valoración que los alumnos hicieron sobre su desempeño en las clases como “correctos o incorrectos” estuvo basado en los criterios que se fijaron al inicio, de la retroalimentación que les iba realizando y de la ejecución de sus compañeros.

##### 2. Atribución causal

**Fecha:** 08 de marzo de 2019

**Número De Sesión:** 7

“Al revisar los objetivos académicos propuestos en las primeras sesiones se llegó a la conclusión de que se avanzó mucho y lograron obtener varios aprendizajes, pero como el tema de sexualidad es bastante amplio siempre se puede aprender algo más”

**Ver Anexos-Bitácoras De Intervención**

Las explicaciones que los alumnos encontraron sobre si se habían logrado o no los objetivos propuestos para las actividades académicas, se atribuyó la responsabilidad a distintos factores tales como: grado de habilidad que tenían al enfrentarse a la tarea, su esfuerzo, el apoyo de la docente, etc. Se buscaron las estrategias ante las que no se habían conseguido y reconocieron las que sí para que en futuras ocasiones pudieran volver a utilizar las que les habían servido.

#### 4.3.4 Evaluación Formativa del contenido de Sexualidad

A continuación, se presentan un análisis (Tabla 11) de las estrategias de aprendizaje para la enseñanza de Sexualidad realizada al grupo del CCH, las cuales se eligieron con base en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje por sesión.

Tabla 13.

*Resultados de la evaluación formativa del tema de Sexualidad.*

| Contenido de Sexualidad   | Actividades   | Resultados  | Sesión   |
|---------------------------|---|---|--|
| Aspectos de la Sexualidad | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecturas</li> <li>• Mapas mentales</li> <li>• Exposición</li> <li>• Participaciones</li> <li>• Actividades de aprendizaje por exposición</li> <li>• Ensayo sobre el sistema holónico de la sexualidad</li> <li>• Conclusiones</li> <li>• Carpeta de actividades</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lecturas:</b> se buscaron lecturas que fueran entendibles de acuerdo con su nivel educativo, que ejemplificaran el tema y que la información fuera científica y pertinente.</li> <li>• <b>Mapas mentales:</b> resultó una estrategia de aprendizaje fundamental que reflejo lo que los alumnos entendieron del tema y en gran medida reflejo su creatividad. En los mapas realizados se refleja la idea principal que simboliza al tema central. Posteriormente, se visualiza las ideas de forma esquematizada, todas ellas relacionadas entre sí, las cuales en conjunto ayudan</li> </ul> | <p>3 y 4<br/>(la sesión 1 y 2 se dedicaron para el encuadre).</p> <p>5 y 6</p> |

| Contenido de                      | Actividades | Resultados   | Sesión |
|-----------------------------------|-------------|--|--------|
| Sexualidad                        |             |  |        |
| Sistema holónico de la Sexualidad |             | <p>a explicar el contenido de los temas de Sexualidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exposición: De manera general se denota trabajo en equipo y colaborativo. Aunque se observa la división de partes del tema de exposición parecía que los alumnos sabían de la totalidad del tema. Uno de los equipos buscó referencias adicionales y las actividades de aprendizaje que presentaron a sus compañeros fueron creativas y pertinentes de acuerdo con el tema que se revisó.</li> <li>Participaciones: de los 29 alumnos se pudo identificar a 6 que realizaban aportaciones constantes y expresaban sus dudas u opiniones de los temas de manera muy frecuente. El tema de sexualidad fue de bastante interés para el resto de los alumnos desde el inicio de la intervención</li> </ul> |        |

| Contenido de<br>Sexualidad | Actividades | Resultados  | Sesión |
|----------------------------|-------------|---|--------|
|                            |             | <p>dónde se identificó la importancia de revisarlo y en el tema de sistema holónico de la sexualidad en particular con la actividad del franelógrafo la participación fue muy frecuente del grupo en general. Se intento que con el resto de las actividades programadas se incentivara la participación.</p>   |        |
|                            |             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividades de aprendizaje por exposición:</b> las que preparó el equipo responsable cada tema en el que se refleja que los alumnos pudieron realizar la actividad con ayuda de sus anotaciones, mapas y por supuesto su propia información.</li> <li>• <b>Ensayo sobre el sistema holónico de la sexualidad:</b> se observó que en la mayoría de los ensayos realizados por los alumnos se respetaron los criterios establecidos para el ensayo. Tomaron en cuenta la</li> </ul> |        |



| Contenido de | Actividades | Resultados  | Sesión |
|--------------|-------------|---|--------|
| Sexualidad   |             | <p>rúbrica que se les entrego desde el inicio para saber los aspectos que se esperaban y el puntaje por cada uno. La gran mayoría sustento con argumentos en su mayoría científicos la resolución al conflicto sobre el holón de la sexualidad. En las referencias consultadas algunas no fueron de mucha confiabilidad pues la información era de internet en páginas no oficiales contrariamente con otros alumnos que buscaron información en fuentes confiables. Se observo que en sus reflexiones se intentó pensar detenidamente, aunque en algunos ensayos no las hay. Los planteamientos del problema y resolución fueron bastante interesantes pues se observó que fueron desde su experiencia. En las conclusiones se lee a los</p> |        |

| Contenido de | Actividades | Resultados   | Sesión |
|--------------|-------------|--|--------|
| Sexualidad   |             | <p>alumnos y su pensar sobre la problemática y la resolución de ella (<b>Ver anexos 10</b>).</p>   |        |
|              |             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conclusiones:</b> se refleja el aprendizaje de cada alumno en algunos mayor o menor, pero se intentó en la retroalimentación realizar preguntas que les invitarán a reflexionar y ampliar los aprendizajes. Así mismo, escuchar su voz en cada uno fue muy interesante lo que daba cuenta si se debían hacer ajustes a la intervención.</li> <li>• <b>Carpeta de actividades:</b> se observó en la mayoría de las carpetas de los alumnos una buena integración de las actividades que se fueron realizando durante el proceso de intervención en las que se componía de los siguientes elementos (<b>Ver anexos 19</b>):             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carátula</li> <li>• Actividades de cada una de las clases.</li> </ul> </li> </ul> |        |

| Contenido de | Actividades | Resultados  | Sesión |
|--------------|-------------|---|--------|
| Sexualidad   |             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas mentales</li> <li>• Ensayo sobre un holón de la sexualidad</li> <li>• Conclusiones por sesión</li> <li>• Conclusión general</li> <li>• Gafete</li> </ul> <p>Tomando en cuenta que fue una estrategia nueva para los alumnos se observa su creatividad y buena disposición.</p> |        |

#### 4.4 Evaluación docente

A continuación, se muestran algunas de los aspectos que evaluó la docente titular del grupo del CCH Oriente que imparte la materia de Psicología del sexto semestre sobre la intervención realizada de la docente en formación derivado del trabajo de la materia de Práctica docente III.

##### 4.4.1 Evaluación de la docente a la intervención

Como se muestra en la siguiente tabla 14 el aspecto sobre el uso de recursos y materiales fue el que menor puntuación obtuvo seguido de las habilidades pedagógicas, así como, presentación y conocimiento y dominio de los contenidos. Los aspectos restantes obtuvieron la calificación máxima.

Tabla 14.

*Resultados de la evaluación docente por aspecto.*

| Promedio de Evaluación Práctica Docente  |     |
|--|-----|
| Presentación                             | 9.8 |
| Actitud docente                          | 10  |
| Conocimiento y dominio de los contenidos | 9.8 |
| Habilidades pedagógicas                  | 9.5 |
| Uso de recursos y materiales             | 9   |

| Promedio de Evaluación Práctica Docente |    |
|---|----|
| Evaluación y afirmación de contenidos   | 10 |
| Global                                  | 10 |

Derivado de la retroalimentación por escrito los aspectos mencionados de la profesora, destacan las siguientes:

- “Es importante considerar qué hacer con los alumnos que no llevan la tarea pues se tiene un objetivo, es importante establecer una diferencia entre los que sí cumplen y no pues a la larga eso puede generar que nadie la lleve”.
- “Hubo necesidad de cambiar algunas cosas de la planeación y estuvieron muy bien adecuadas.
- Si se considera necesario, es bueno hacer un reacomodo del mobiliario de manera que se ajuste a alguna actividad”.
- “Hubo un gran avance en cuanto al desempeño general docente, felicidades”.
- “La promoción de la autorregulación será de mucha utilidad a los alumnos”.

#### 4.4.2 Evaluación de los alumnos a la intervención

Los alumnos calificaron en una escala del 0 al 10 el desempeño docente en nueve aspectos (**Ver anexos 17**). En la tabla 15, se puede observar que los alumnos calificaron con mayor frecuencia a la docente entre 8, 9 y 10 de acuerdo con su desempeño docente.

Tabla 15.

*Resultados de la evaluación a la docente por parte de los alumnos.*

| No. | Categoría                  | 7 | Calificación |    |    |
|-----|----------------------------|---|--------------|----|----|
|     |                            |   | 8            | 9  | 10 |
|     |                            |   | Frecuencias  |    |    |
| 1   | Estrategias de enseñanza   |   | 3            | 11 | 15 |
| 2   | Teoría y Práctica          | 1 | 4            | 11 | 13 |
| 3   | Uso de recursos didácticos |   | 4            | 5  | 20 |
| 4   | Motivación                 | 2 | 4            | 6  | 17 |
| 5   | Fomentar Participación     |   | 1            | 4  | 24 |
| 6   | Resolver dudas             |   | 1            | 6  | 22 |

| No. | Categoría                     | Calificación |   |    |
|-----|-------------------------------|--------------|---|----|
|     |                               | 7            | 8 | 9  |
|     |                               | Frecuencias  |   |    |
| 7   | Abordar temario completo      | 1            | 3 | 25 |
| 8   | Retroalimentación             | 2            | 8 | 19 |
| 9   | Satisfacción de labor docente | 5            | 9 | 15 |

A continuación, se presentan algunos de los comentarios que realizaron y que engloban los señalamientos más frecuentes del grupo en general:

- “Me agradaron las clases de sexualidad, tiene una gran pasión por enseñarnos y se ve que le hace feliz hacer esto, personalmente estoy seguro de que será una excelente profesora. Como sugerencia sería más didáctico traer ejemplos como imágenes o videos para ilustrar un tema”
- “Me gusto la dinámica de cada clase, la forma en que hace participar a todos y que expresen su opinión sobre el tema que estamos viendo. Aprendí y me di cuenta de que me falta llevar acabo estrategias de aprendizaje y que debo mejorar en ello”
- “Hubo muy buenas estrategias de aprendizaje, trataba de ser lo más clara posible, pero en muy pocas ocasiones no todo era al 100% claro, sabe captar la atención de los estudiantes. Tiene mucha potencial”.
- “Me gustaron mucho las clases porque eran bastante didácticas, buenas se explicaban bien los temas, eran clases muy bien preparadas, las tareas ayudaban mucho a fortalecer los conocimientos, aunque me gustaría un poco más de tiempo para los temas”.
- “Considero que en general es una de las mejores experiencias debido a que aprendí demasiado acerca de lo que no conocía, en cuanto a la profesora considero que es muy buena su manera de desempeñarse y su forma de explicar, debería tomar un poco en cuenta la edad de sus alumnos al momento de realizar las actividades”.
- “Las clases fueron muy buenas, dinámicas, se fomentaba bastante el trabajo en equipo y la participación, las tareas eran sencillas, pero servían para repasar los temas vistos en clase”.
- “Se me hicieron temas bastante interesantes, me gustaron mucho y su forma de enseñar; haciendo las cosas más didácticas me gustó muchísimo”
- “A veces me distraigo y dejo de poner atención, pero las clases me mantenían más activo porque estábamos en constante participación. Fueron sesiones muy buenas para aprender”.

- “Considero que su forma de trabajar es muy buena, con las estrategias que utilizo y estimularon el aprendizaje de todos nosotros al menos de la mayoría”.

Es importante comentar que parte de la evaluación era conocer la calificación que los alumnos le daban a su propio desempeño durante el proceso de intervención, en el que se muestra en la siguiente Tabla 16 que la calificación más frecuente oscilo entre 8, 7 y 9 respectivamente.

Tabla 16.

*Resultados de la autoevaluación de los alumnos.*

| No. | Categoría              | Calificación       |   |    |   |    |
|-----|------------------------|--------------------|---|----|---|----|
|     |                        | 6                  | 7 | 8  | 9 | 10 |
|     |                        | <b>Frecuencias</b> |   |    |   |    |
| 10  | Evaluación como alumno | 3                  | 8 | 11 | 7 | 3  |

#### 4.4.3 Autoevaluación

En este apartado se revisa el proceso donde se valoriza la propia actuación, permitiendo reconocer áreas de oportunidad, limitaciones y cambios necesarios para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Además de, tener una auto retroalimentación constante. Por ello, como se observa en las bitácoras (**Ver anexos**) se hace una reflexión de lo sucedido en cada clase y de lo desprendido de ellas se enfatiza lo siguiente:

#### Fortalezas

- Propiciar un ambiente de respeto y confianza
- Normalización de la sexualidad con un lenguaje claro, oportuno y científico.
- Apertura para la comunicación y diálogo
- Incorporar recursos y materiales innovadores
- Dominio de contenidos
- Información y material adicional
- Instrucciones claras
- Adaptación e incorporación de un cuestionario para sexualidad
- La estrategia de intervención se adaptó al nuevo contenido temático del plan de estudios del CCH.
- Haber fortalecido la forma de evaluación al ser continua
- La retroalimentación en todo el proceso de intervención

- Mejoro la articulación entre mi estrategia didáctica y el contenido

### **Debilidades**

- Mejorar el manejo grupal
- Retroalimentación por alumno
- Motivación a la lectura, buscar otras estrategias
- Mayor tiempo para desarrollar la secuencia didáctica
- Indagar previamente si conocen las estrategias de evaluación particularmente las rubricas.

## DISCUSIÓN

La presente intervención educativa tuvo como objetivo favorecer estrategias de Aprendizaje Autorregulado en estudiantes que cursan la materia de Psicología en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Oriente para mejorar su desempeño académico.

Dentro de la misión y visión del CCH se encuentra que los alumnos adquieran la capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable (CCH, 2016). Considerado como uno de los ejes rectores de su filosofía educativa, por ende, brindan importancia a que los jóvenes estudiantes adquieran la capacidad de aprender a aprender.

Por su parte el Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular (2011) señala que han sido 38 generaciones de alumnos del CCH las que han ingresado a los planteles. De un total de 813 mil 820 alumnos que ingresaron a las aulas del colegio -entre 1971 y 2011- para cursar su bachillerato, egresaron 448 mil 874 jóvenes. En cuanto al Informe de Gestión Directiva (2017) reportó que de la demanda atendida en este nivel medio superior en el año 2016 fue de 174,279 jóvenes que hicieron su registro para realizar examen para ingresar, entre la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el CCH aceptaron a 35,469. De ellos durante el ciclo escolar 2016-2017 se señala que los alumnos que concluyeron sus estudios de bachillerato fueron 15,181 de los cuales 11,533 lo hicieron en tres años y 2,160 lo hicieron en cuatro años. Hay que tomar en cuenta que de esta generación ingresaron específicamente al Colegio 18,224 alumnos, lo que se traduce en que la eficiencia terminal fue del poco más del 60% (UNAM, 2017).

Específicamente el Informe de Labores 2017-2018 señaló que de los 3569 alumnos inscritos concluyeron 2487, de los cuales 2,039 recurieron alguna(s) materia(s) de primero a tercer semestre. A inscripción a exámenes extraordinarios fueron de 3,873, 5,315 y 4,111 alumnos por semestre de ese año. También se reportan alumnos rezagados y con problemas de deserción por los siguientes factores: Bajo rendimiento, Baja comprensión, Conocimientos deficientes, Deserción, Falta de interés, Inasistencia, Incumplimiento, Indisciplina, Asistencia irregular, Dificultades de aprendizaje, Falta de entrega de tareas, Motivación, Problemas de conducta y Problemas de salud.



Por lo anterior, es necesario construir ambientes de aprendizaje que fomenten la participación activa de los estudiantes, donde deberán plantearse objetivos, evaluar sus metas de aprendizaje, trabajar en proyectos, desarrollar habilidades, saberes específicos y comparar su rendimiento contra criterios de éxito planteados claramente. Justamente con las estrategias que brinda el modelo de AAR los alumnos pueden tomar conciencia de su propio conocimiento acerca de la realización de una tarea, este conocimiento permite que controlen lo que hacen, dicen o se piensen; igualmente al autorregularse se sienten motivados.

Esto conlleva, el aumento en la disposición afectiva positiva hacia el aprendizaje y la consecuencia será un empleo eficiente de las estrategias es su generalización a nuevas tareas (Hernández, Ayala, Guzmán, García & Flores, 2002). Otro de los beneficios que los jóvenes pueden obtener al formarse en dichas estrategias es que las pueden emplear no sólo en la materia de Psicología también en otras materias. Pues las características de quienes autorregulan su aprendizaje es que son conscientes de la utilidad del proceso de autorregulación de cara a potenciar su rendimiento académico; conceden gran importancia a la utilización de estrategias de aprendizaje; supervisan la eficacia de sus métodos, y responden a esta información de diversas formas.

Justamente en este contexto el Aprendizaje Autorregulado (AAR) surge como una propuesta para que los alumnos participen activamente en su proceso de aprendizaje monitorizando y regulando estos procesos hacia los productos. Dicho concepto no debe ser entendido como una aptitud mental, tal como la competencia verbal, sino como un proceso de autodirección, a través del cual los alumnos transforman sus aptitudes mentales en competencias académicas. Pero, quizás, lo más importante es que cada proceso o comportamiento autorregulatorio (tal como el establecimiento de un objetivo, la realización de este o el establecimiento de autoevaluación), puede ser enseñado directamente o modelado por los padres, profesores o compañeros (Núñez et al., 2006).

Pensando en lo anterior, se utilizó el modelo de AAR con el objetivo de permitir a los alumnos construir su propio conocimiento intentando lograr aprendizajes significativos. En el que la docente tuvo el rol de mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las condiciones y el contexto del CCH Oriente. Siendo lo más importante la actitud crítica, planificando los contenidos que se iban a abordar, resultando imprescindible partir de las experiencias, vivencias e intereses de los chicos.

Es decir, de su propio saber, basado en la participación activa pretendiendo integrar la teoría y práctica, conocimiento y acción, capacitando para la reflexión.

La intervención educativa fue en un grupo de 6to semestre de la materia de Psicología II, el grupo 0603. La intervención educativa se impartió dos veces a la semana de dos horas cada clase. Procuré que la evaluación estuviera centrada en procesos más que en resultados, sobre todo si asumo la postura de que el alumnado debe ser el responsable de sus propios aprendizajes, rechazando la concepción de seres pasivos y reconociendo todo el potencial que tienen para generar aprendizajes significativos (Pérez, 2012).

El estudio diagnóstico en el apartado de conocimientos iniciales se encontró que el grupo obtuvo en el CEPAA como puntaje mínimo obtuvo 33 y como puntaje máximo 53. La media para las estrategias de aprendizaje fue de 67.51 con una desviación estándar de 9.13, la mediana fue de 66 y la moda de 62 (cuatro estudiantes obtuvieron este puntaje, 14%). Lo que indica que comenzaban con índices óptimos en las estrategias. Los factores que mayor puntaje tuvieron fueron: Estrategias de elaboración y búsqueda de información. Para la medición posterior a la intervención, el grupo obtuvo un valor mínimo de 55 y un valor máximo de 94. La media para las estrategias de aprendizaje fue de 69.44 con una desviación estándar 9.71, la mediana fue de 68 y una moda de 68 (seis estudiantes obtuvieron este valor, 20.7%). Los factores que mayor puntaje tuvieron fueron: Orientación al rendimiento, Estrategias de elaboración y Búsqueda de información. Es importante destacar que aunque los alumnos presentaron puntajes altos no necesariamente significa que utilicen las estrategias.

De lo anterior se concluye que hubo un aumento del CEPAA de la evaluación inicial en comparación con la final, así como, en dos de los factores Orientación al rendimiento y Búsqueda de información. Que tienen que ver con entregar las tareas puntualmente y obtener calificaciones aprobatorias y al hecho de profundizar sobre los temas de estudio más allá de lo que se da en clase respectivamente. No así en Estrategias de elaboración y Déficit para el estudio. Que tiene que ver con el vincular el conocimiento pasado con el nuevo y dificultades para centrar la atención respectivamente. La diferencia entre el pre-test y el post-test para la media total de las estrategias aprendizaje con la prueba aplicada indicó que la diferencia no fue estadísticamente significativa. Dichos factores dependen de múltiples factores que no están asociados únicamente a lo que provee el ámbito escolar. Es importante subrayar que la mayoría de los alumnos han sido formados en un sistema educativo tradicional que prioriza la enseñanza (del

profesor) y no el aprendizaje (del alumno). En la que sigue predominando esquemas de enseñanza vertical, se acentúa lo memorístico y la transmisión de conocimientos, así como, en promover relaciones autoritarias e individualistas. Un sistema de enseñanza en el que no se presta suficiente atención a la interiorización del conocimiento, por el contrario, se obstruye la reflexión y la autonomía de los alumnos (Guzmán &Guzmán, 2016).

En cuanto a los conocimientos iniciales sobre sexualidad en comparación con los finales se puede observar que la frecuencia de los alumnos con calificación por arriba de 8 puntos de un total de 10 que era el puntaje máximo incrementó en cuanto a una calificación promedio de los aspectos y Sistema holónico de la Sexualidad. Quizá porque como menciona Masters y cols. (1983), la sexualidad, influye en muchos aspectos del desarrollo personal. En la etapa de la adolescencia su ejercicio es mayor y tiene que ver con la atracción física, los lazos afectivos hacia la pareja, la capacidad de dar y recibir amor, la capacidad de experimentar placer y la reproducción. Los adolescentes tienen la necesidad de expresar conductas sexuales. Y que de ello derive el interés constante que mostraron en cada sesión por conocer sobre los temas de la sexualidad.

Es necesario mencionar que no se pudieron evaluar todos los aspectos del aprendizaje autorregulado durante la intervención por las propiedades del instrumento y por el tiempo de la intervención.

Respecto a la evaluación intermedia tanto del aprendizaje autorregulado como del contenido temático en Sexualidad, se puede observar que la mayoría de las actividades de enseñanza-aprendizaje utilizadas en cada una de las sesiones cumplieron sus objetivos esto se refleja en las bitácoras docentes, las conclusiones de los alumnos y su evaluación . La implementación de ellas logró orientar a los alumnos hacia la reflexión, así como, hacia procesos de aprendizaje en el desarrollo de habilidades autorregulatorias. Sin olvidar que algunas actividades como la carpeta de actividades y la rúbrica eran nuevas o poco conocidas para los estudiantes.

Lo anterior me lleva a reflexionar sobre las estrategias con las he pretendido facilitar los aprendizajes de los(as) estudiantes. Procuré tener presente que las estrategias proporcionan: motivación, información y orientación para facilitar los aprendizajes, y tuve en cuenta:

- Considerar las características del grupo: estilos cognitivos.

- Considerar las motivaciones e intereses, procurar amenidad.
- Organizar el espacio, los materiales didácticos y el tiempo.
- Proporcionar la información necesaria cuando fuera preciso.
- Utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo.
- Considerar un adecuado tratamiento de las posibles áreas de oportunidad que fuera punto de partida para nuevos aprendizajes.
- Prever que el alumnado tiene la capacidad de controlar sus aprendizajes.
- Actividades de aprendizaje colaborativo, sin olvidar que el aprendizaje es individual.
- La evaluación de los aprendizajes es en durante todo el proceso y transmitírseles con el acento en que no es lo mismo que la calificación. También proponer cosas novedosas pero contextualizadas.
- Promover la reflexión en cada sesión de su propio proceso de aprendizaje en todo momento.

Continuando en este mismo orden de ideas me parece que a través de todas las estrategias de enseñanza y aprendizaje que use en mi intervención, los(as) alumnos(as) recibieron de manera implícita y explícita retroalimentación en todo el proceso de su aprendizaje con el objetivo de detectar áreas de oportunidad, tomando las medidas pertinentes que reorientaran el camino, con el propósito de mejorar el aprovechamiento del alumnado.

Algunos de los alcances de la intervención educativa, fueron realizar diversos materiales de enseñanza y aprendizaje en sexualidad, pues existen con muy baja frecuencia o los costos son muy elevados. Ahora bien, para lograr la intervención, el nivel de participación de la docente estuvo presente desde la gestión académico-administrativa, realización de material, organización de contenidos, elaboración de material didáctico, planeación del programa de intervención, petición a la profesora titular del grupo.

Es oportuno señalar las limitantes a las que se enfrentó la intervención, como lo son: las pocas sesiones con las que se cuenta para implementar la estrategia didáctica con el grupo y esto dificulta el que se logre un cambio conceptual. Lo que también restringe el desarrollo de las actividades planteadas y el tiempo para revisar el progreso de su aprendizaje, así como de la retroalimentación. Los recursos tecnológicos restringidos con los que cuenta el CCH y el contexto socioeconómico de los chicos particularmente al que se enfrentaron en el semestre de la intervención. El programa de estudios también

se actualizó, así como el contenido temático, contrario a las anteriores prácticas algunos temas cambiaron y/o se agregaron además de darle un enfoque más social.

Sería pertinente realizar réplicas y nuevas intervenciones con otros grupos para continuar validando la efectividad de la estrategia didáctica. Respecto a lo anterior, de igual manera los datos sustentan que se trató de una intervención efectiva, pero sin significancia estadística. Sin embargo, es esencial continuar probando dicha efectividad y quizá también en el impacto que tiene en otras materias.

## CONCLUSIONES

“...la reflexión continua sobre nuestras propias prácticas, y desde una clara toma de posición crítica, podrá colocarnos en un camino de formación continua, que nos permita realmente transformarnos en verdaderos educadores.”

Cinthia Ruiz.

Reflexionar sobre toda la intervención educativa me lleva a concluir que ser docente es una gran tarea de vida, que conlleva muchas habilidades, actitudes, conocimientos y valores. Es un proceso que sucede mientras se conoce lo que se vive dentro del aula, cuando observa que los(as) alumnos(as) iban comprendiendo algo, adoptando y apropiándose de los contenidos, en sus participaciones, conocer su forma de pensar y ser, pero también lo era cuando ellos(as) me observaban a mí. Una vez más esta práctica me lleva a confirmar que no es una labor sencilla, pero es sumamente satisfactoria.

También me llevó a comprender que la docencia no es un acontecimiento que sólo sucede dentro de las cuatro paredes del salón de clases, la importancia del trabajo es antes, durante y después de la intervención. Para mí, siento que todo resulta diferente a lo que imaginaba del salón de clases y lo que me tocó vivir, lo ideal y lo real.

Y es que no basta con creer que domino saberes en lo psicológico o entender el significado de algunos conceptos, es importante conocerlos a profundidad, pero sobre todo saberlos aplicar-transmitir dentro del salón con el alumnado, para que al final de cada clase encuentre mejores resultados. La práctica en condiciones reales resultó imprescindible en mi proceso de formación como docente porque me permitió conocer a jóvenes de ahora, al CCH, su funcionamiento y de manera particular al adolescente con todas sus características, necesidades e intereses.

Al pensarme en las clases con los(as) alumnos(as) me entusiasma mucho “el aprender y ver que otros aprenden”, ser testigo de ese aprendizaje y cómo yo aprendo de eso me deja mucho. Me parece que fomentar espacios de confianza, de respeto, de apoyo y de empatía resultan imprescindibles en mi quehacer. También es importante reconocer las limitaciones a las que me enfrento y me enfrentaré, cosas que no estarán dentro de mis manos pero que en la medida de lo posible sé que iré afrontando. En mis primeros acercamientos con la docencia me siento satisfecha, no ha sido todo perfecto, pero creo que dentro de esas imperfecciones puedo encontrar áreas de oportunidad en las cuales seguir trabajando, me he dado cuenta de que ningún grupo es igual, aunque se tengan muchas coincidencias y eso también me

ha orillado a buscar más sobre las necesidades que va teniendo cada grupo desde las estrategias hasta los recursos.

Además, es esencial generar en los(as) alumnos(as) motivación e interés por el estudio no solo con saberes propios de la Psicología, sino por todo el conocimiento que ellos(as) puedan alcanzar no limitándolos a nada sino todo lo contrario que puedan alcanzar sus máximos potenciales. Lo que puede ayudarles a generar un panorama más amplio para su futuro, es decir, que visualicen cual es la utilidad de su aprendizaje. Por otro lado, también es necesario facilitar el aprendizaje al mostrar la información pertinente, adecuada para la edad en la que se encuentran y disponible que sea de fácil acceso, pero tomando en cuenta que sea con base en lo científico.

Es de suma importancia reconocer y dejar atrás el autoritarismo, las teorías implícitas sobre lo que significa ser adolescente, sobre cómo aprendí yo y propiciar con el ejemplo ambientes más saludables. Para conseguir que los(as) alumnos(as) aprendan, no basta con tener una planeación o conocer sobre la disciplina. Es necesario despertar su atención, crear en ellos(as) un genuino interés por el estudio, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por los trabajos escolares. Motivar es despertar el interés y la atención de los(as) alumnos(as) con ayuda sus propias experiencias y cómo pueden vincular lo que se ve en clases con su realidad, es importante acompañerles con la constante retroalimentación que les y me permitan hacer los cambios pertinentes con el objetivo de satisfacer sus necesidades, así como de los objetivos de la intervención educativa.

Bajo este esquema también mi formación previa como Psicóloga me permite entender los procesos biopsicosocioculturales y emocionales por los que atraviesan los(as) adolescentes, aunque esto no es suficiente por sí mismo es importante poder tomarlo en cuenta para elaborar la planeación y tener presente que son personas que atraviesan por circunstancias específicas que pueden resultar una oportunidad para guiarlos a procesos de aprendizaje más oportunos.

Personalmente en cada una de las clases en las que estuve con el grupo procuré sentarme a reflexionar sobre lo que había pasado ese día, posibles modificaciones de las estrategias o buscar otras de acuerdo con lo que había surgido. Tengo muy presente que son personas sumamente capaces, que cuentan con muchas habilidades que les permiten aprender pero que es importante guiar ese aprendizaje para que construyan y deconstruyan. Se encuentran en una etapa en la que será fundamental lo que

aprendan o no y quizá les siga haciendo eco lo que bien o mal se aprenda por su paso en la educación media superior. Lo que recuerden en un futuro será lo que resulte más significativo ahora, por eso mismo la responsabilidad que tengo en mi actuar docente, la posibilidad de aportar cosas y que esas cosas sean en pro de ellos(as).

Por lo anterior, la práctica y observación son definatorios en mi formación porque me permiten reflexionar acerca de la misma, conocerme y reconocermelo como docente. Además, identifiqué situaciones relevantes que se dan en cada sesión, propicié reflexiones continuas sobre mi propio desempeño, planifique la enseñanza de acuerdo con las necesidades de los(as) alumnos(as) y una vez que recupero las experiencias vividas, pueda replantearme mi labor docente haciendo ajustes pertinentes para disminuir esa brecha entre lo potencial y lo real.

También me doy cuenta de que la experiencia de ser docente no es un producto que se termine alguna vez, seguiré aprendiendo, seguiré creciendo y comprender que mi visión debe estar basada en el estudiante. La gran interrogante para mí ahora seguirá siendo, ¿Cómo puedo contribuir a formar alumnos(as) más críticos, reflexivos, autorregulados y con mejor desempeño académico? La experiencia de la práctica me permitió justo seleccionar medios más adecuados para cada situación educativa y el diseño de estrategias educativas que consideraran todos los elementos que los(as) estudiantes necesitaban como son los contenidos a tratar, características, contexto, necesidades que resultaran factores clave para el logro de los objetivos educativos que pretendí lograr.

Me doy cuenta de que, al hablar de docencia, no se trata de lo que creemos, hay que alejarse de estas posiciones intuitivas respecto a este fenómeno y profundizar en su verdadero significado, en su complejidad. Por ello, la MADEMS reviste especial importancia pues ha tenido por objetivo dotarme de las herramientas necesarias para poder ejercer mi docencia en su verdadera dimensión y sentido. Ha sido profesionalizante en el sentido amplio de la palabra y es mi deber ser congruente con el alumnado requiere de mí de ahora en adelante.

En lo que respecta a los resultados obtenidos por los alumnos en las estrategias autorregulatorias sinceramente no esperaba que fueran a salir con puntajes que indicaban que manejaban dichas estrategias, así como en cada uno de los factores. Quizá esto se deba a que poseen un camino recorrido hablando académicamente que les permite ir adquiriéndolas y que se ven reforzadas en el Colegio de Ciencias y



Humanidades por su filosofía educativa de aprender a aprender en la que los docentes siguiendo esta línea afectan de manera positiva permitiéndoles afinar, corregir y aumentar dichas estrategias. Sin embargo, es importante continuar con esta labor.

## REFERENCIAS

Arias, W. & Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471. Recuperado en 30 de setembro de 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2014000200010&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000200010&lng=pt&tlng=es).

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman and Co. Publishers.

Barajas, B. (2018). *Proyecto de Trabajo 2018-2019*. Universidad Nacional Autónoma de México Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General. México: UNAM. Recuperado de [https://cch.unam.mx/sites/default/files/PT\\_2018-2019\\_DGCCH.pdf](https://cch.unam.mx/sites/default/files/PT_2018-2019_DGCCH.pdf)

Bartlett, B. (1932). *Remembering: A study in experimental and social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barocio, S. (2008). *Prevención de Conductas de Riesgo en el Adolescente: Intervención Parental*. Tesina de Licenciatura no Publicada. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. México: Ciudad Universitaria.

Belet, S., y Güven, M. (2011). Meta-cognitive strategy usage and epistemological beliefs of primary school teacher trainees. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11, 51-57.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Beltrán, J. (1995). Conocimiento, pensamiento e interacción social. En C. Genovard, J. Beltrán y F. Rivas (Eds.), *Psicología de la Instrucción III. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Síntesis.

Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, AS: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. (1993). From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.

Biggs, J. (1994). Approaches to learning: Nature and measurement of. *The International Encyclopaedia of Education*, 1, 319-322.

Biggs, J. (2001). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, UK: Open University Press.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54, 199-231.

Borkowski, J., Chan, L. y Muthukrishna, N. (2000). A Process-oriented model of metacognition: links between motivation and executive functioning. En G. Schraw y J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition*. Lincoln, NB: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.

Borkowski, J., Estrada, M., Milstead, M., y Hale, C. (1989). General problem-solving skills: Relations between metacognition and strategic processing. *Learning Disability Quarterly*, 12, 57-70.

Cabrera, I. (2009). Autonomía en el Aprendizaje: Direcciones para el Desarrollo en la Formación Profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 9, Número 2 pp. 1-22.

Cerezo, R. (2010). *Promoción de competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Cochran-Smith, M. (2003) Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 19, 5-28.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*. Recuperado de [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S\\_O\\_%20Area\\_C\\_Experimentales.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_%20Area_C_Experimentales.pdf)

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2012). Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM. Comisiones especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las Materias. México: UNAM. Recuperado de <http://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2012/08/CEAPEM-sep2012-MATERIAL-DE-LECTURA-MODELO-EDUCATIVO.pdf>

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Programas de Estudio Área de Ciencias Experimentales Psicología I y II. México: UNAM. Recuperado de [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/PSICOLOGIA\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/PSICOLOGIA_I_II.pdf)

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). Informe de Labores 2017-2018. México: UNAM. Recuperado de <http://www.cch-oriente.unam.mx/INFORME.pdf>

Compagnucci, E. y Cardós, P. (2002). El Adolescente Frente al Conocimiento. *Orientación y Sociedad*, Vol. 3.

Corno, L. (2000). Volitional aspects of self-regulated learning. EN B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (191-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (191-226). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Corno, L. y Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (19). Washington DC: American Educational Research Association.

Corno, L. y Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.

Daura, F. & Difabio de Anglat, H. (2011). Exploración de las cualidades psicométricas de la Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 57, 291-298.

DGAE (2014). Oferta educativa nivel Bachillerato. México: UNAM.

Recuperado de <https://escolar1.unam.mx/planes/cch/bachillerato.pdf>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Constructivismo y aprendizaje significativo (Cap. 2). En: *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill, Segunda Edición.

Dunkin, M. y Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Eflickles, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2011). Diagnóstico institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM

Recuperado de [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnostico\\_institucional\\_r2013.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnostico_institucional_r2013.pdf)

Dignath, C., Buettner, G., y Langfelt, H., (2008). How can primary school students learn selfregulated learning most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). Filosofía educativa. Recuperado del sitio de internet del Colegio de Ciencias y Humanidades [www.cch.unam.mx/misionyfilosofia](http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia)

Flavell, J.C. (1987). Speculation about the nature of development of metacognition. En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flores, R. (2001) Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*, 18, 247-256.

Fuente, J. de la & Justicia. F. (2007). El Modelo DIDEPRO de Regulación de Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13, 535-564.

Fuente, J. de la & Justicia, F. (2010). The DIDEPRO Model of regulated teaching and learning: recent advances. En J. de la Fuente & M.A. Eissa (Eds.), *International handbook of applying self-regulated learning in different settings (77-92)*. Almería: Education & Psychology.

Gaceta UNAM. (1971). "Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades". Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971, tercera época vol. III (número extraordinario).

García, T. y Pintrich P. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self schemas and self regulatory strategies. EN D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

González, M. y Touron, J. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos de 5º de EGB. *Revista de psicología de la educación*, 14.

González, M. (2011). Estilos de Aprendizaje: Su Influencia Para Aprender a Aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7.

González, A. (2001). *Autorregulación del aprendizaje: Una difícil tarea*. México: IberPsicología. Recuperado de <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi6-1/gonzalez/gonzalez.htm>

Guido, L. (2012). *Aprender a aprender*. México: Red Tercer Milenio S. C.

González, M. & Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. España: Eunsa.

Guzmán, J. y Guzmán M. (2016). *Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Hernández, A., Ayala, E., Guzmán, Y., García, B. & Flores, R. (2002). *Promoción de Estrategias de Autoregulación en Estudiantes de Secundaria*. Facultad de Psicología UNAM: Integración: Desarrollo Psicológico y Educación.

Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández-Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de las Universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 25-50.

Klimenko, O & Alvares, J. (2018). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12, 11-28.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219002>

Kuhl, J. & Beckman, J. (1990). *Volition and personality: Action and state oriented modes of control*. Toronto: Hogrefe.

Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. En B.A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research*, (13,99-171). New York: Academic Press.

Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and selfregulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 11-169.

Lamas, H. (2008). Self-regulation learning, motivation and academic performance. *Liberabit*, 14, 15-20.

Mace, F., Belfiore, P., y Shea, M. (1989). Operant theory and research on self-regulation. EN B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated academic learning and academic achievement. Theoretical perspectives*, (39-66). Nueva York: Springer-Verlag.

Mace, F., Belfiore, P. & Hutchinson, J. (2001). Operant Theory and Research on SelfRegulation. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (39-65). Mahwah, NJ: Erlbaum.

McCombs, B. (1988). Motivational skills training: combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. EN: C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*, (141-169). New York: Academic Press.

McCombs, B. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: a Phenomenological view. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Selfregulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (67-123). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Mayor, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Editorial Síntesis, S.A: Madrid.

Maris, S. & Difabio, H. (2015). Los Modelos Teóricos del Aprendizaje Autorregulado y la Concepción de Persona. *Revista de Orientación Educativa*, 29, 95-110.

Martínez, J. (2004). *La Medida de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Meece, J. (1994). The role of Motivation in Self-Regulated Learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-Regulation of learning and performance. Issues and Educational Applications* (25-44). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Mercado, R. (1996). *Las tentativas de mayor rendimiento para mejorar el servicio educativo del Colegio (Mitos y realidades del CCH)*. México: CCH UNAM.



Recuperado

de

[http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/15/ROLANDO\\_MERCADO\\_SERNA\\_0813\\_1376687545.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/15/ROLANDO_MERCADO_SERNA_0813_1376687545.pdf)

Monereo, C. (Comp.) (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.

Murray, F. (1972). Acquisition of conservation through social interaction. *Developmental Psychology*, 6, 1-6.

Morín, E. (2001). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27, 139-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827303>

Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosario, P. (2006). Autorregulación del Aprendizaje: Un Nuevo Desafío del Estudiante de Enseñanza Superior. *Consejo General de la Psicología de España Infocop Online*. Recuperado de [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=1039](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1039)

Osses, Sonia. & Jaramillo, Sandra. (2008). Metacognición: Un Camino Para Aprender a Aprender. *Estudios Pedagógicos*, 1, 187-197.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135011>

OCDE. (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre estrategias de competencias, destrezas y habilidades de México, Resumen ejecutivo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: México.

Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>

Paris, S.G. & Byrnes, J.P. (1989). The constructivist approach to self regulation and learning in the classroom. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.

Paris, S.G., Byrnes, J.P. & Paris, A.H. (2001). Constructing theories, identities and actions of self-regulated learners. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 253-288). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Paris, S., Byrnes, J. & Paris, A. (2001). Constructing theories, identities and actions of self-regulated learners. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (253-288). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Paris, S.G., Lipson M.Y. & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

Paris, S. & Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality of the child*. New York: Basic Books.

Pintrich, P. (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pintrich, P. (2000). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychology*, 35, 221–226.

Pintrich, P. (2000, 2005). The role of goal orientation in Self-Regulated Learning. En M. Boekaerts, P.R.

Pintrich y M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (451-502). San Diego, California: Elsevier Academic Press.

Pintrich, P. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63.

Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning. Handbook of Self-Regulation.* San Diego: Academic Press.

Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the collage classroom. EN M. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulation processes* (371-402). Greenwich, CT:JAI.

Pintrich, P., y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications.* Upper Saddle, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Pintrich, P., Smith, D., García, T. & McKeachie, W. (1991) *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).* Ann Arbor, MI: NCRIPAL, University of Michigan.

Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of Self-regulation.* San Diego, California: USA: Elsevier Academic Press.

Pool, W. (2018). *Relaciones entre creencias de autoeficacia, uso de estrategias de aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico de estudiantes Universitario.* Tesis de Doctorado no Publicada. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. México: Ciudad Universitaria.

Pozo, J. & Monereo, C (2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo.* Madrid: Aula XXI/ Santillana.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martin, E. & Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Editorial Grao.

Puustinen, M. y Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 269-286.

- Quintana, M. (2014). *El Aprendizaje Autorregulado en Estudiantes de Educación Superior*. Tesis doctoral no publicada. México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Ramírez, C. (2016). Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* España: Universidad de La Coruña.
- Roman, M. & Diez, E. (2000). *Aprendizaje y Curriculum*. Diseños Curriculares Aplicados. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. (2004). Histórias que enseñan a estudiar e aprender: una experiencia en la enseñanza obligatória portuguesa. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 131-144.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P., y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19, 353-358.
- Ruiz, M. (2010). *Pese a evaluaciones, México el último lugar en desempeño educativo: OCDE*. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/gteepreal./recortes/showrecorte.php?cod=2784>
- Salinas, J. (2017). Informe Gestión Directiva. México: Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/CCH-2017.pdf>
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1994). *Self-regulation of learning and performance Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum, Inc.

Schunk, D. & Zimmerman, B. (1998). *Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schunk, D. & Zimmerman, B. (1998). Conclusions and Future Directions for Academic Interventions. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 225- 235). New York: The Guilford Press.

Schunk, D. & Zimmerman, B. (2003). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Boletín informativo acerca del Informe PISA 2006*. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article/491>

Simpson, M., Hynd, C., Nist, S. & Burrell, K. (1997). College Assistance programs and practices. *Educational Psychology Review*, 9.

Sosa, A., Romo, G. & Suzuri, J. (2012). Diagnóstico del área de ciencias experimentales para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. México: Colegio de Ciencias y Humanidades.

Suárez, J. y Fernández, A. (2004). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED.

Suárez, J., Fernández, A. y Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-306.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado del sitio de internet de la Subsecretaria de la Educación Media Superior

[http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo\\_6Reporte\\_de\\_la\\_ENDEMS.pdf](http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf)

Subsecretaría de Educación Media Superior (2015). *Movimiento contra el abandono escolar en la Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado del sitio de internet de la Subsecretaria de la Educación Media Superior [http://sems.gob.mx/swb/sems/yo\\_no\\_abandono](http://sems.gob.mx/swb/sems/yo_no_abandono)

UNAM (2017). *Portal de Estadística de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.estadistica.unam.mx/>

Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. En F. Salili, Ch. Chiu y Y. Hong (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning* (17-30). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Weinstein, C. (1994). *Handbook of College Teaching: theory and applications*. Westport, CT:Greenwood Press.

Wilber, K., Bohm, D., Pribram, K., Capra, F., Ferguson, M. & Weber, R. (2004). *El Paradigma Holográfico. Una Exploración en las Fronteras de la Ciencia*. Barcelona: Editorial Kairós.

Winne, P., & Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, 277-304.

Winne, P. (2001). Self-Regulated Learning Viewed from Models of Information Processing. En B.J. immerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (153-189). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

Winne, P. y Perry, N. (2000,2005). Measuring self regulated learning. En: M. Boekaerts; P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self regulation* (531-566). San Diego, CA: Academic Press.

Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. doi: 10.1207/S15326985EP3804\_1

- Zimmerman, B. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. & Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. EN A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. EN: D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning: From teaching to self reflective practice* (1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self regulation: a social cognitive perspective. EN: M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner. *Handbook of Self-Regulation* (13-39). San Diego: Academic Press,
- Zimmerman, B. (2000). Self efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. EN B. J. Zimmerman, y D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (1-37). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. (2001). Achieving academic excellence: A self regulatory perspective. EN M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated: and overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70.

Zimmerman, B. (2000, 2005). Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (13-39). San Diego, California. USA: Elsevier Academic Press.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 16-183.

Zimmerman, B.; Bonner, S. y Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, D.C., USA: American Psychological Association.

Zimmerman, B. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: APA.

Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1992). *Student perceptions in the classroom: causes and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B., & Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge.

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



# ANEXOS

# 1. Bitácoras docentes: Sesiones de Observación CCH Oriente

- Número de sesión: 1
- Fecha: 01 de febrero de 2019

## ▪ ¿Qué hice?

Hoy estuve en mi primera observación en la clase de la maestra Nohemí con uno de sus grupos de 6to semestre de la materia de Psicología II, el grupo 0603. La clase es de 07:00 a 09:00 am, llegue 5 minutos antes de clase y los chicos comenzaban a llegar. La maestra llegó a las 7:10 am al salón 44 del edificio L (dónde por cierto en ninguna de mis dos practicas había estado). Así que el salón era nuevo para mí y eso me hizo sentir un poco nerviosa.

A las 7:16 la maestra titular comenzó la clase y me presentó, les dijo a las y los chicos que muy pronto estaría al frente trabajando con ellos, así que, en algunas sesiones me verían acompañarlos. Me permitió decir algunas palabras, ya había pensado la noche anterior que les diría. Les dije mi nombre, mi profesión, a qué me dedicaba actualmente, que me daba mucho gusto conocerlos, agradecí a la maestra por el espacio que me brindaba, que como ya se había mencionado pronto trabajaría con ellos, que esperaba que fuera una experiencia muy grata y llena de aprendizajes. Posteriormente, la maestra comenzó la clase con una breve contextualización sobre lo que se había visto la sesión pasada y lo que se vería el día de hoy, el tema era desarrollo psicológico (las teorías de Piaget y Maslow).

Los alumnos fueron llegando poco a poco hasta las 9:30, note que entraban tratando de no interrumpir la clase y/o salían de la misma manera. Estuvieron 30 alumnos (10 hombres y 20 mujeres). Durante la sesión algunos alumnos estaban desayunando, note que unos pocos hacían tarea de otras clases y otros escuchaban atentamente a la maestra. Las mesas y sillas estaban acomodadas por equipos, en total eran 6.

Después de la contextualización la maestra le dio la palabra al equipo de alumnos a los que les tocaba exponer, en momentos dónde la maestra quería añadir algo, poner algún ejemplo o clarificar alguna idea los interrumpía para dichos fines. Al final, les sellos sus tareas y fueron saliendo a las 8:46.

▪ **¿Qué aprendí?**

Me quedé pensando que es importante establecer desde el principio lo que se espera de los alumnos y actuar congruentemente con eso, pues, al contrario de lo que pensé, los chicos no interrumpían la clase, aunque estuvieran en otra actividad. A veces me parecía que no estaban escuchando, pero cuando la maestra lanzaba una pregunta su participación era muy buena y muchos levantaban la mano. A veces la maestra no veía a otros que también querían participar.

Esto me da la pauta para repensar lo que voy a hacer en la intervención y replantearme que de acuerdo con mis objetivos de trabajo necesito buscar las estrategias adecuadas que me permitan transmitir a los alumnos lo que la investigación dice que funciona para que puedan autorregular su aprendizaje.

También me quede pensando en la enorme responsabilidad que conlleva estar parada frente a ellos, pues nos ven como una figura que verdaderamente tiene el conocimiento y que si les llegara a decir algo que no fuera cierto podrían creerlo. Y que los chicos están en una etapa que todo lo que se les enseña lo absorben fácilmente, esto también es importante aprovecharlo. Además, note que están muy dispuestos, participativos y esto podría favorecer mucho las sesiones de trabajo.

En cuanto a los materiales de trabajo, el pizarrón sigue siendo una herramienta muy útil y de más fácil acceso al menos para este grupo ya que es muy difícil conseguir un proyector. O bien que pueda elaborar con anticipación materiales para mis clases. Otra cosa que note es que ya están divididos en grupos de trabajo, tanto para la exposición como para su trabajo final es el mismo. Convendría pensar en trabajar con estos grupos ya conformados para ya no moverlos.

▪ **¿Qué debo mejorar?**

Mi estrategia didáctica, con la experiencia del semestre pasado, con la retroalimentación de mis tutoras y con lo que he avanzado me parece que puedo mejorar mi yo docente, la manera en la que me coloco frente a los alumnos y lo que les puedo transmitir para que les pueda servir no sólo en la materia de Psicología sino en otras materias. También puedo elaborar mejores materiales para que me sirva como medio para los objetivos que tengo en la intervención y pensar en utilizar alguna herramienta electrónica ya que la intervención pasado no lo utilice, quizá sería algo novedoso para los chicos.

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <u>Número de sesión: 2</u></li><li>▪ Fecha: 06 de febrero de 2019</li></ul> |
|---|

▪ **¿Qué hice?**

Hoy cuando llegue se encontraban nuevamente por equipos, cambiaron las mesas y sillas para que se vieran aún más diferenciados. La maestra estaba sacando sus cosas, tome una silla para poder sentarme por ratos. A las 9:15 la maestra comenzó diciendo lo que se vería en la sesión y recordarles algunos aspectos que ya habían visto durante el semestre (cabe destacar que la clase de los miércoles de 09:00 a 11:00 am). Los temas los fue explicando ella con la ayuda del pizarrón, estuvo toda la sesión ahí y por momentos caminaba por el pasillo de en medio.

En esta sesión se vio la teoría sociocultural que finalizo 50 minutos después, la maestra de igual manera complementaba cosas y ponía ejemplos. Les pidió que para la evaluación de la unidad debían traer un periódico con todas las secciones que conlleva y que lo hicieran retomando cada una de las teorías del desarrollo psicológico que se habían visto, su guía para el examen con 10 preguntas que le debían entregar para la clase del examen y que les permitiría sacar su periódico durante el examen. Los últimos 40 minutos de la clase los dejo para revisar lo de su proyecto de investigación, revisar sus avances y contestar dudas. Esto ya fue por equipos. Los alumnos que llegaron esta sesión igualmente fueron 30 alumnos (12 hombres y 18 mujeres).

Hoy me mantuve por momentos sentada y en otros me paraba en alguna de las dos esquinas que me quedaban cerca, noté que los alumnos me observaban cuando me paraba quizá pensando que vigilaba lo que hacían. Tres alumnos se estaban durmiendo, uno incluso se acomodó recargando sus manos. Los chicos estuvieron platicando más que la sesión pasada. También observe que un chico desde la sesión pasada llega y se sienta solo no convive con nadie. El resto de la clase la maestra lo utilizo para revisar sus proyectos de investigación que será el trabajo final.

- **¿Qué aprendí?**

Aprendí que es importante poner la base de lo que se espera que los alumnos vayan construyendo, pues la maestra dedico esta sesión para explicarles los elementos que iba a contener el periódico para su evaluación de la unidad, pero lo pudo hilar con cosas que ya habían ido viendo. Les fue dando ejemplos, pero además les remarco que eso les serviría para su examen, así como su guía.

Algo que me quedo pensado es qué hacer cuando los chicos se quedan dormidos, la maestra no les dijo nada. Sinceramente no sé qué sería lo más oportuno, pues comprendo que es su segunda clase y todavía es temprano.

- **¿Qué debo mejorar?**

Es muy oportuno tener en mi planificación esta flexibilidad para sacar sus apuntes en la evaluación final y tener en cuenta que conforme vaya adquiriendo más experiencia sé que puedo adquirir otras

herramientas que me permitan adaptarme a los cambios, pero siempre es importante tener buenas bases en lo teórico para poder implementarlas cuando sea necesario. Otro aspecto importante que observe fue al chico que no estaba integrado con su equipo a pesar de ya llevar un semestre con ellos, así que sería bueno implementar algunas actividades de conocimiento e integración, observar lo que pasa y estar atenta para realizar ajustes necesarios.

- Número de sesión: 3
- Fecha: 13 de febrero de 2019

#### ▪ **¿Qué hice?**

En esta sesión los chicos vieron un documental de Discovery Channel sobre “*El desarrollo psicológico*” en el laboratorio de psicología (Sala de Conducta Humana) del edificio E. La maestra dividió al grupo en dos pues la sala era pequeña (25 y 11 respectivamente), antes de pasar le dejaban la guía del examen para que se les calificara. El objetivo era afianzar lo que se había visto en clase (teorías del desarrollo psicológico). Y para ello, les mostraban ejemplos de personas que presentaban algún problema en el desarrollo psicológico. A partir del documental, los chicos debían elaborar un ensayo.

#### ▪ **¿Qué aprendí?**

Me pareció que sacarlos del aula fue algo novedoso para los alumnos porque se mostraron interesados en el documental, además, que no durara más de 40 minutos fue positivo pues estuvieron poniendo atención. Pero el que el disco estuviera rayado y perdieran la secuencia de lo que estaban viendo quizá resulte un poco confuso para los jóvenes. Además, la televisión era de pocas pulgadas en comparación con el número de alumnos y el espacio en el que se encontraban. Que estuvieran en las gradas quizá pudo incomodarlos porque estaban en concreto.

#### ▪ **¿Qué debo mejorar?**

Me di cuenta de que buscar otras actividades fuera del aula puede resultar muy benéfico si se utiliza con los fines adecuados, si el tema lo justifica, si los objetivos son congruentes y si se encuentra basado en su realidad. Es decir, que se hayan visto los temas y se busque reforzar lo que se aprendió. Me parece que, con el documental, lo visto en clase y el ensayo los chicos pueden reunir sus aprendizajes y reflejarlos en dicho documento.

#### ▪ **¿Qué debo mejorar?**

No volver a poner el cuestionario de conocimientos iniciales antes o después de su examen porque están más enfocados en eso y justamente en esta sesión llegaron muy tarde. Retomar el código de convivencia será bastante oportuno.

## 2. Bitácoras docentes: Sesiones de Intervención CCH Oriente

- Número de sesión: 1
- Fecha: 15 de febrero de 2019

- **¿Qué hice?**

En la primera sesión de intervención realicé algunas modificaciones y decidí únicamente presentarme y aplicar el cuestionario de sexualidad porque los chicos debían entregar un trabajo para evaluación en cual no todos habían concluido pese a tener varios días para realizarlo. También tenían su examen de la unidad temática desarrollo psicológico, en la última hora. Así que la maestra me permitió en la primera hora aplicar el cuestionario de conocimientos previos sobre sexualidad (aspectos de la sexualidad y modelo sistémico de la sexualidad) comencé explicándoles a los alumnos que antes de empezar a trabajar con ellos el 20 de febrero necesitaba saber cuáles eran los conocimientos que ya poseían sobre los temas de sexualidad que íbamos a trabajar y que por eso les pedía que me contestaran un cuestionario. Que las preguntas que no conocieran simplemente pusieran no sé o lo dejaran sin contestar. Observe que estaban un poco pensativos pues había palabras que no conocían y justamente era lo que se iba a ver en las clases que no se preocuparan porque no iba a contar para su calificación.

Después de que terminaron de contestar todos los cuestionarios comenzaron con su examen. La maestra les dictó las preguntas y ellos debían ir contestando cada uno apoyándose como ya lo había mencionado en las sesiones anteriores de su periódico. En esta sesión llegaron 34 alumnos (22 mujeres y 12 hombres). La clase finalizó en punto de las 9:00 am, aunque muchos alumnos concluyeron antes y otros hasta el último minuto aprovecharon para finalizar.

- **¿Qué aprendí?**

Me pareció que no fue lo más oportuno haberles dado el cuestionario de conocimientos previos sobre sexualidad porque los alumnos estaban un poco más enfocados en su examen y trabajo. Además, llegaron bastante tarde algunos hasta 7:40 am fueron llegando por lo que se iban rezagando con los que ya me habían entregado su cuestionario. Así que decidí que era mejor que lo dejaran para cuando terminaran su examen. También había como cuatro alumnos que estaban terminando su periódico, pegando imágenes y ordenándolo. Me sentí un poco presionada por el tiempo y por el examen que tenían, aunque tenían un apoyo extra.

- Número de sesión: 2
- Fecha: 20 de febrero de 2019

- **¿Qué hice?**

En esta sesión realicé ya mi presentación, conocí los intereses de los alumnos y se aplicó el instrumento de diagnóstico (CEPAA), establecimiento de reglas de convivencia, formación de equipos y revisión de los criterios la evaluación, así como para la exposición. Al finalizar les pedí elaborar una conclusión de lo que había sido más significativo para ellos.

- **¿Qué aprendí?**

- **Que cada grupo va a ser y trabajar de manera diferente.**

Note que el grupo de manera general el grupo al principio estaba un poco a la expectativa, se mostraban tímidos. Pero después de la actividad de parejas famosas los alumnos cambiaron completamente su postura, estaban más relajados y sonrientes. A partir de ahí trate de ser lo más descriptiva posible y estar al tanto de sus dudas, así como sus comentarios.

- **Aprender a disfrutar la clase después del nervio que me causa comenzar con el grupo.**

No pude evitar ponerme un poco nerviosa al iniciar la sesión pues de nueva cuenta al tener la atención de todo el grupo me hizo llevar a pensar en muchas cosas mientras estaba frente ellas como: espero estarlo haciendo bien, espero que me estén entendiendo, espero que esta actitud que observo en ellos se vaya diluyendo, etc. Pero después me di cuenta de que debía centrarme en lo que estaba haciendo y poner toda mi atención en ellos en lugar de preocuparme por esos pensamientos irracionales. Al finalizar, me sentí muy contenta porque se despidieron de mí, cosa que no paso durante las observaciones y asentían con una sonrisa.

- **Establecer claramente los criterios de evaluación fue muy útil.**

Me gusto el haber podido primero reflexionar sobre lo que ellos entendían por evaluación, los aspectos que retomaríamos de lo que hacen con la maestra titular y algunos aspectos que eran diferentes. También escucharlos y saber su punto de vista sobre lo que estaba proponiendo, así como realizar ajustes. Me di cuenta de que el haber llevado impreso los criterios de evaluación y leerlos junto con los(as) alumnos(as) me permitió ir paso a paso con ellos, que pudieran comentar sus dudas y aclararlas en el momento. Además, observar que me falto poner fechas de entrega, pero en el momento tuve la oportunidad de decírselos para que lo anotaran.

- **El uso de la reflexión es una herramienta muy útil para el proceso de aprendizaje.**

Reflexionar sobre la evaluación que no es sinónimo de exámenes ni de una calificación, más bien como un proceso que se llevará a lo largo de cada clase con las estrategias de aprendizaje propuestas que los alumnos realizaran y los productos son parte de dicho proceso que dan cuenta de si lograron los objetivos de aprendizaje o no.

**-Llamarlos por su nombre es más significativo para ellos.**

El que hayan llevado sus gafetes personalizados y llamarlos por sus nombres es muy valioso para ellos pues me permitió ver sus intereses reflejados, además les comenté que lograba observar el empeño que le habían puesto.

**-Hay herramientas que los alumnos no utilizan pese a que las tienen disponibles.**

Los alumnos expresaron que realizar mapas mentales o conceptuales no es algo que realicen con mucha frecuencia a menos que los profesores se los pidan. Tampoco utilizan mucho la pagina del CCH para las estrategias de aprendizaje o los recursos en general de la UNAM. Comentaron que es bueno saber los aspectos que se evaluaran y la carpeta de actividades fue algo novedoso.

▪ **¿Qué debo mejorar?**

Me parece que no debe esperar que cada grupo me reciba de la misma manera o que se comporte igual que en mi práctica pasada, a llevar algunas dinámicas para que participen en lugar de esperar a que sean ellos que quieran participar, a procurar disfrutar lo que estoy haciendo y no preocuparme por factores externos. A estar abierta a los ajustes que se necesiten derivados del contexto del alumnado, es de suma importancia no dar nada por hecho y ser lo más descriptiva que pueda.

- Número de sesión: 3
- Fecha: 22 de febrero de 2019

▪ **¿Qué hice?**

En esta sesión recapitulé lo que vimos en la primera sesión, les comenté algunas cosas que me habían parecido importantes sobre sus conclusiones, decidí poner en el pizarrón las actividades que se iban a realizar en la sesión, revisamos sus tareas sobre las estrategias que emplean para realizar las actividades académicas, por equipos establecieron los objetivos de aprendizaje de los temas que íbamos a abordar, se fijaron los objetivos de acuerdo con el criterio CREVA, y para finalizar sus conclusiones de lo que se vio en la sesión.

▪ **¿Qué aprendí?**

**-Tratar de controlar mejor los tiempos para cada actividad.**



Contrariamente a lo que paso en la práctica pasada que sentía presión del tiempo, siento que esta vez el tiempo destinado fue más oportuno porque las participaciones se extendían un poco más y permitía reflexionar un poco más además de que aprovechaba para profundizar en los temas que se estaban viendo.

**-A ser más clara con las indicaciones en las actividades y decirles el tiempo para ello.**

Me percate que no soy lo suficientemente clara cuando doy las instrucciones de las actividades, soy poco precisa y redundante lo que puede llevarlos a confundirse. No me aseguro de que hayan comprendido las indicaciones y eso provoco que varios alumnos tuvieran dudas en la tarea, por lo que decidí repetirlas al grupo. Después utilice una de las herramientas de la AAR, en la que uno de los alumnos me dijera con sus propias palabras las instrucciones que le acababa de dar y que pensara en lo que iba a hacer para lograrlo.

**- El registro de actividades académicas sirvió para darse cuenta de los tiempos que les asignan para realizarlos.**

Les pedí que por participación voluntaria me fueran compartiendo los días, la hora y el tiempo que le asignaron para realizar la tarea académica encomendada (leer aspectos de la sexualidad y realizar su mapa) esto permitió dar cuenta que con mayor frecuencia los alumnos la realizaron un día antes de la clase en la noche y con menor frecuencia con dos o más días de anticipación. Realice preguntas de reflexión sobre si esto permitía aprender o no, si la meta estaba orientada al resultado o al aprendizaje.

**-Una actividad bien planificada pueda resultar una oportunidad para que los alumnos compartan sus creencias sobre un tema.**

Esta actividad me fue muy grata e interesante porque salieron cosas que no había contemplado inicialmente pero que dieron paso a reflexionar con el alumnado. Al estar escuchándolos y que compartieran las razones por la cuales es de suma importancia saber sobre sexualidad fueron saliendo muchas creencias, llego un momento en el que eran tantas que les propuse ir las escribiendo en el pizarrón para que conforme fuéramos revisando los temas revisáramos en conjunto si dichas creencias eran ciertas o falsas basadas en información científica, clara y oportuna. Así que, le pedí a un alumno que me ayudara a escribirlas y yo para la siguiente clase las traería anotadas en una hoja de rotafolio, además iríamos agregando más si iban saliendo. Eso al final permitió elaborar un concepto amplio sobre el concepto de sexualidad.

**-Las retroalimentaciones de la docente a los alumnos son muy significativas para ellos.**

El haberles entregado sus conclusiones y tareas con la revisión, así como retroalimentación fue algo inesperado. Entre ellos se hacían comentarios como: “mira lo que me puso, si reviso lo que le escribí, no me esperaba que lo leyera”. Fue satisfactorio poder devolverles un poco de lo que hacían e ir viendo sus avances.

**-Establecer objetivos con claridad al inicio de cada actividad académica.**

Los alumnos comentaron que en su mayoría cuando realizan alguna actividad académica como tareas, exámenes, trabajos, ensayos no suelen reflexionar sobre lo que les gustaría lograr o casi siempre sus metas están orientadas a los resultados, es decir, a obtener una calificación aprobatoria. En plenaria nos dimos cuenta de que la mayoría de sus metas no están orientadas al aprendizaje.

▪ **¿Qué debo mejorar?**

Realizar nuevamente el ejercicio de cuando doy una instrucción pedirles a los alumnos me digan lo que les acabo de pedir y asegurar que hayan comprendido la indicación. Además, anotarlo en el pizarrón parece que resulto beneficioso pues varios lo anotaron en su cuaderno. La actividad donde salieron varias creencias es importante que la tome en cuenta para mis conclusiones sobre todo por lo significativo que resulto ser. Estuve pensando y me parece que lo más oportuno es que se vayan clarificando estas creencias conforme se vayan viendo los temas. Continuar con las retroalimentaciones en sus conclusiones y tareas.

- Número de sesión: 4
- Fecha: 27 de febrero de 2019

▪ **¿Qué hice?**

En esta sesión inicié con una breve recapitulación, iniciaron con el tema de exposición, realizaron el ejercicio de las cosas que los distraen cuando realizan una tarea académica y un pequeño video de la procrastinación al finalizar realizaron su conclusión.

▪ **¿Qué aprendí?**

**-Observe que haberle pedido a cada equipo de exposición que llevaran un resumen para sus compañeros del tema y una actividad de aprendizaje fue eficaz.**

Observe que los alumnos realizaban notas sobre el resumen que les compartían sus compañeros de las exposiciones con la finalidad de completar la información que se iba dando y de hacer de forma más personalizada la organización de ello para una mejor comprensión. Por ejemplo, al final de cada exposición yo realizaba una revisión del tema, complementaba la información, les daba nueva o aclaraba las dudas. Para ello llevaba mapas conceptuales que organizaban los conceptos más

importantes y los alumnos anotaban sobre el resumen lo que íbamos comentando o los ejemplos que daba.

**-Observe que haberles puesto un video que era tipo cuento sobre la procrastinación resulto muy beneficioso para comprender mejor el tema.**

Después del video me di cuenta de que el alumnado había comprendido a lo que se refiere con la procrastinación pues con la ayuda de un personaje les van explicando qué es, pero sobre todo que tenía que ver con algo que ellos viven o hacen día con día por diversos motivos. Así que enseguida hicieron su auto registro, lo comentaron al grupo y yo iba anotando en el pizarrón los factores de distracción más frecuentes y el tiempo que perdían en promedio con cada factor. Procure que ir vinculando lo que habían visto en el video con sus ejemplos, sirvió mucho que lo fuera anotando porque eso me permitió llegar con ellos(as) a la conclusión que había muchas coincidencias entre las cosas que los distraen: redes sociales, la televisión y la música.

**-Pensar en qué hacer si los alumnos no llevaron una de las tareas que fue leer el tema que se iba a ver en clase a pesar de que no les tocara exponer.**

Cuando realizamos la recapitulación de lo que se vio en la sesión anterior, una de las preguntas fue que había dejado de tarea, una de ellas era leer y muchos decidieron traer su mapa para la siguiente sesión, pero no fui clara al decirles que, aunque no trajeran su mapa debían leer. Fue de gran ayuda haberles proporcionado las lecturas, pero muchos no leyeron. Decidí escribir dicha indicación en el pizarrón para que lo recordaran y pedirles que lo anotaran en algún lugar que garantizara que no lo iban a olvidar.

**-Estrategias de concentración para las actividades académicas.**

Los alumnos comentaron algunas de las estrategias que llevan a cabo cuando deben concentrarse para realizar alguna actividad académica, las fuimos anotando y reflexionando sobre los pros y contras que tenían, al finalizar de acuerdo con sus características personales cada uno expreso cual creía que era más oportuna para practicar. Por ejemplo, utilizar alguna aplicación, buscar otro espacio, no escuchar música, cambiar la silla, etc.

**-Aprender a tener una mejor gestión del tiempo.**

Los alumnos estuvieron comentando que el tiempo que dedican a las actividades académicas no siempre suele ser el más óptimo, a veces le dedican mucho tiempo porque se distraen en otra cosa, pero en realidad no es a la actividad en sí o hay ocasiones en la que el tiempo es muy poco y los productos suelen tener muchas carencias. Por ello, comentaron que sería oportuno pensar en el tiempo

que se va a dedicar, utilizar algunas aplicaciones que permiten no ver redes sociales por tiempos determinados, fijarse horarios, ser más estrictos en lo que van a realizar para poder hacer más eficiente el tiempo y los productos.

### **-Aprender a buscar ayuda.**

Al estar reflexionando sobre si solían buscar ayuda para cuando requerían apoyo adicional como lo es acercarse con algún profesor, asistir a tutorías, reunirse con sus compañeros que son más expertos o buscar información especializada comentaron que no suelen hacerlo mucho por pena o porque no es algo que sea muy conocido, pero reconocieron que son espacios que podrían ser de gran utilidad. Por ello, les pedí que realizaran alguna de estas actividades para cualquier materia que ellos quisieran y nos compartieran la siguiente sesión su experiencia.

- **¿Qué debo mejorar?**

Podría haber considerado un espacio para explicar bien a bien lo qué son los mapas mentales o conceptuales para que la actividad de aprendizaje de los alumnos tenga mayor impacto. Y escoger actividades tipo cuento que observe les gustó mucho y seguir utilizando los resúmenes en cada exposición para mayor claridad de los temas o quizá mejor aún que esto sea de forma individual ya que seguramente cada uno preferirá una u otra cosa. En general, varios no leyeron sobre el tema y sería importante pensar en algunas estrategias que puedan motivarlos a leer ya que no basto con brindarles las lecturas. Después del video decidí que inmediatamente se realizara el cuadro, pero me parece que hubiera estado bien retomar la participación de algún(a) alumno(a) para que comentaran algo del video pues me di cuenta de que los movilizo mucho.

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <u>Número de sesión: 5</u></li><li>▪ Fecha: 01 de marzo de 2019</li></ul> |
|---|

- **¿Qué hice?**

Iniciamos una recapitulación de lo que se vio la sesión pasada, como en clases anteriores escribí lo que haríamos, después con el ejercicio sobre su círculo de AAR primero de manera individual y luego por parejas pues la actividad ya no me dio tiempo de realizarla la sesión pasada, el equipo continuo con su exposición, realizamos ejercicios de respiración y finalmente su conclusión.

- **¿Qué aprendí?**

### **-Aprender a reconocer las habilidades que se tienen y trabajar en las áreas de oportunidad.**

En la actividad de su círculo de AAR expresaron que tenían muchas similitudes con sus compañeros como el no establecerse metas ante cualquier actividad académica o que les costaba

trabajo reconocer sus fortalezas y que no solían reflexionar sobre lo que podrían hacer diferente si no completaban algún objetivo. Los alumnos comentaron que les es más fácil ver las habilidades que poseen sus compañeros que reconocer las de ellos, al realizar la actividad por parejas se dieron cuenta que hay habilidades que les han ayudado a llegar hasta donde se encuentran, pero también reconocer que se puede hacer para cuando se debe trabajar en algo en particular que puede detener o afectar su desempeño.

### **-Es oportuno modelar conductas a los alumnos.**

En esta actividad procure modelar las conductas que se requieren para los diferentes tipos de respiraciones que se pueden realizar, procure explicarles la importancia de practicarla y en qué momentos es oportuno. Sin embargo, en el momento pensé que si me sentaba no me alcanzarían a ver todos por eso decidí hacerlo de pie y pedir a un alumno que quisiera participar para que también les modelara. Pero me di cuenta de que lo más oportuno hubiese sido que lo hiciera yo también sentada y después hacer recorridos para observar cómo lo hacían y si podía realizar alguna observación.

- **¿Qué debo mejorar?**

Es oportuno modelar las conductas primero como docente hacia los(as) alumnos(as), después entre pares y al finalizar individualmente. Me parece que eso lleva a que realicen mejor los ejercicios. Quizá sería oportuno haber preparado algún video que les mostrara el proceso de la respiración y les fuese mostrando paso a paso la forma correcta de respirar. También podría retomar este ejercicio en otro momento de la clase.

- Número de sesión: 6
- Fecha: 06 de marzo de 2019

- **¿Qué hice?**

En esta sesión recapitulamos lo visto en la sesión anterior, les entregue sus tareas y conclusiones revisadas, finalizaron con sus exposiciones, realizamos la actividad del franelógrafo de los holones de la sexualidad, revisamos la rubrica del ensayo final y realizaron su conclusión de la sesión.

- **¿Qué aprendí?**

**Una estrategia de aprendizaje que retoma sus vivencias resulta muy significativa para los alumnos.**

Esta actividad fue tremendamente satisfactoria para mí y creo que para los(as) alumnos(as) también. El haberles pedido que escribieran un caso real o ficticio que fuera anónimo sobre algún holón de la sexualidad el que ellos elijaran y luego haberle pedido a alguien que pasara a leer algunos de los

que habían escrito fuera una de las actividades dónde mayor atención había y estaban ansiosos porque leyeran más incluso no querían irse y ya teníamos que cerrar. Fue muy grato observar que al hacerles la pregunta de con qué holones se relacionaba el caso y dónde lo pondrían en el franelógrafo se movían los aprendizajes e incluso se corregían entre ellos. Fue una actividad dónde vi la mayor participación de toda la intervención. Por eso decidí que los retomaríamos para la siguiente sesión y que incluso los retomaríamos para realizar la evaluación del tema (estudios de caso). Compruebo que el aprendizaje significativo se da cuando los(as) alumnos(as) pueden vincularlo con su realidad y también que los diferentes casos les movían cosas que querían saber. Y que pudieron trasladar los conocimientos para decidir cómo se relacionaba el modelo holónico y lo pudieran ver como algo que está íntimamente relacionado.

**-Clarificar lo que se espera de sus productos con anticipación es oportuno pues permite clarificar dudas**

El haber leído con los alumnos la rúbrica del ensayo, los aspectos que se evaluarán y el puntaje que tiene cada uno fue muy oportuno ya que manifestaron no conocerla, así que era su primer acercamiento a una por ello decidí tomar un poco más de tiempo para que la revisáramos en conjunto y aclarar dudas que tenían para que pudieran elaborar su ensayo. Además, decidí darles mayor tiempo del previsto para enviar su ensayo considerando que era muy poco tiempo y que podían realizarlo mejor sin la presión del tiempo.

▪ **¿Qué debo mejorar?**

Creo que esta actividad la podría haber utilizado antes o desde el principio del tema para ejemplificar, realizar otras actividades que fuera guiando su proceso de aprendizaje, aunque en el ensayo les he pedido que elijan un ejemplo real creo que esto fue muy oportuno. No había contemplado que no conocían lo que era una rúbrica, es importante tomarse un tiempo oportuno para que se familiaricen con ella y ser lo más descriptiva posible.

- Número de sesión: 7
- Fecha: 08 de marzo de 2019

▪ **¿Qué hice?**

En esta penúltima sesión recapitulamos lo visto en la sesión anterior, les entregue sus tareas y conclusiones revisadas, realizamos el estudio de casos contemplando algunos de los casos que escribieron del franelógrafo de los holones de la sexualidad, me tome un tiempo para revisar y retroalimentar sus avances del ensayo, revisamos si se habían cumplido o no los objetivos propuestos

para el tema, respondieron es cuestionario de conocimientos sobre sexualidad y realizaron su conclusión de la sesión.

- **¿Qué aprendí?**

**-Retomar actividades significativas para utilizarla con evaluación final.**

Como en la clase no habíamos podido leer todos los ejemplos de los(as) alumnos(as) decidí utilizarlos para el estudio de casos que servirá como evaluación de los temas que se vieron y para ello seleccioné los que servirían para dicho fin. Les había prometido que les iba a llevar los derechos sexuales y reproductivos pues con una de las participaciones de una alumna salió el tema así que también lo utilice para que pusieran con cual o cuales de los derechos se relacionaba el caso. Me sentí satisfecha al observar que por equipos estaban discutiendo sobre el caso, cuáles eran sus opiniones al respecto y las soluciones que planteaban. Surgieron discusiones muy interesantes que al verlo en plenario expusieron, la actividad llevo más tiempo del planeado, pero decidí que así fuera porque note que más que pensar qué era una evaluación significo para ellos(as) un reflejo de sus vivencias.

**-Los objetivos académicos pueden avanzar hasta cierto punto, pero siempre se puede aprender más.**

Al revisar los objetivos académicos propuestos en las primeras sesiones se llegó a la conclusión de que se avanzó mucho y lograron obtener varios aprendizajes, pero como el tema de sexualidad es bastante amplio siempre se puede aprender algo más, salieron algunos aspectos en los que les hubiera gustado profundizar o ver más, pero concluimos que aunque habíamos abarcado los temas que se asignaron podrían llevar a cabo otras estrategias que ya poseían para algo en particular que quisieran saber.

**-Saber manejar la tolerancia a la frustración ante el poco tiempo de intervención**

Me sentí un poco frustrada por no tener más tiempo para poder abordar otras cosas que considero que eran importantes, me hubiera gustado poder enseñarles aspectos de educación de la sexualidad que observe que requerían. A los(as) alumnos(as) les gusta ser escuchados, tienen muchas necesidades y estas son diversas. Pero desde el ámbito educativo se puede aportar un granito de arena para que puedan tomar decisiones con mayor información. Incluso decidí dejarles mi correo electrónico por si necesitan algo en lo que pudiera ayudarles, les proporcioné números de instituciones y nombres para atender problemáticas que salieron. Eso hace de suma importancia que como docente pueda tener conocimiento no sólo de la propia materia si no de cosas que tienen que ver con los(as) adolescentes con las que trabajare.

- **¿Qué debo mejorar?**

Hubiera sido oportuno trabajar aún más el trabajo colaborativo, note que en el estudio de casos había alumnos que aportaban más que otros, quizá haber asignado roles a cada integrante del equipo hubiese sido oportuno.

- Número de sesión: 8
- Fecha: 13 de marzo de 2019

- **¿Qué hice?**

En la última sesión recapitulamos lo visto en la sesión anterior, les entregue sus conclusiones revisadas, les comenté que la retroalimentación y su evaluación la recibirían por correo electrónico debido a que físicamente no me sería posible, entregaron su carpeta de actividades, realizaron el Cuestionario de Estrategias para el Aprendizaje Autorregulado (CEPAA), realizaron su autoevaluación y hacia mi como docente, al finalizar les agradecí su disposición a la intervención que se había realizado y hubo un espacio para comentarios.

- **¿Qué aprendí?**

Esta sesión fue muy emotiva ya que era la última de la intervención. Procure tomarme el tiempo suficiente para hacer una reflexión de los que se había trabajado en las clases, de lo que había observado, de mi sentir ante el grupo, de los logros y de lo que había faltado. Les comenté que me había sentido muy satisfecha y que había disfrutado mucho estar acompañándolos con estos temas. Al pedir su participación fue grato observar que varios querían comentar cosas del proceso, los comentarios fueron diversos respecto a sí mismos y hacia mí. Algunos comentaron cuanto se habían puesto en su evaluación y porqué ya que había algunas cosas en las que se esforzaron y otras en las que no tanto. Les pedí si podíamos tomarnos una foto y eso para ellos(as) les agrado me pidieron que les enviara la foto. También decidí que me fueran entregando sus carpetas uno a uno para que pudieran salir, aproveche para comentarles algunas cosas que había observado aprovechando que podía verlos y recordar su desempeño en clases a excepción de enviarles la retroalimentación por correo.

- **¿Qué debo mejorar?**

Darse un espacio de mayor reflexión para revisar el proceso de enseñanza aprendizaje, escucharlos y que me escucharan. Este espacio resulto ser muy benéfico ya que no solo se enfocaban en mi desempeño sino en el de ellos(as) también, pero abrir un espacio más amplio hubiese sido oportuno.



3.



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN  
MEDIA SUPERIOR (MADEMS)

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

CUADERNILLO DE APLICACIÓN

|                  |     |
|------------------|-----|
| Nombre completo: |     |
| Materia:         |     |
| Edad:            |     |
| Sexo:            | H M |
| Turno:           |     |
| Grupo:           |     |

## CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

(Martínez, 2004).

El propósito de este cuestionario es conocer las estrategias de estudio y de aprendizaje que influyen en el desempeño académico de estudiantes de nivel medio superior. Mediante este cuestionario se trata de identificar las necesidades y problemas que se pueden presentar durante las actividades de estudio en este ciclo escolar.

Por favor, lee con atención cada ítem y contesta con toda franqueza y con la mayor objetividad posible, marca con una "X" la opción que mejor refleje lo que haces cuando estudias. En el cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas, por lo que no debes preocuparte por puntajes ni calificaciones. Los enunciados tienen varias opciones de respuesta y debes elegir la que se ajuste a tus actividades regulares de estudio, como en los siguientes ejemplos.

### Cuestionario

17. Escribo notas o apuntes cuando estudio.

|                             |  |                                     |                           |                         |
|-----------------------------|--|-------------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | <del>b) Muchas veces<br/>70%-80%</del> | c) La mitad de las veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|--|-------------------------------------|---------------------------|-------------------------|

32. Al empezar a estudiar un tema difícil, me siento seguro de poder aprenderlo.

|                         |                                       |                                     |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | <del>b) Pocas veces<br/>20%-30%</del> | c) La mitad de las veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|

En el primer ejemplo puedes notar que la persona marco con "X" la opción B porque representa que muchas veces o entre un 70% y 80% de las veces hace lo que se menciona en el ítem 17. En el segundo ejemplo, marco la opción B porque representa que pocas veces o entre un 20% y 30% de las veces hace lo que se menciona en el ítem 32.

## CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

1. Cuando leo, puedo identificar la información principal del texto.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

2. Al estudiar, trato de relacionar las cosas nuevas que estoy aprendiendo con lo que ya sabía.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

3. Cuando leo, imagino lo que se describe en el libro.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

4. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos importantes de lo que he leído.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

5. Al terminar lo que estoy estudiando, saco mis propias conclusiones.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

6. Cuando estoy en la clase, pienso en cada tema que explica el profesor para asegurarme de comprenderlo.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

7. Cuando me reúno con otros compañeros para hacer un trabajo de equipo, participo en todo el trabajo.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

8. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

9. Solicito ayuda al profesor cuando me es confuso un tema.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

10. Cuando resuelvo problemas, primero entiendo lo que se busca antes de proceder a solucionarlos.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

11. Al resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

12. Cuando estudio cada tema busco mis propios ejemplos para asegurarme de entenderlo.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

13. Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

14. Trato de estudiar con otros compañeros para comprender mejor los temas.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

15. No me puedo concentrar o me distraigo fácilmente.

|                         |                           |                             |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|

|  |  |         |  |  |
|--|--|---------|--|--|
|  |  | 40%-60% |  |  |
|--|--|---------|--|--|

16. Cuando el profesor pregunta algo en clase considero que lo sé, pero no puedo recordarlo.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

17. Siento que hay cosas que me distraen en el lugar donde estudio.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

18. Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado(a) o me da sueño.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

19. Cuando me interrumpen mientras estudio, me cuesta trabajo retomar el tema.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

20. Cuando estoy estudiando me levanto para hacer otras cosas.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

21. Cuando estudio, organizo el material por temas para analizarlo uno por uno.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

22. Solicito referencias bibliográficas al profesor para comprender mejor un tema.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

23. Se me olvida con facilidad lo que se vio en la clase anterior.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

24. Cuando leo para estudiar, me distraigo pensando en otras cosas.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

25. Al terminar de estudiar me hago preguntas para confirmar lo que aprendí.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

26. Después de resolver un problema o una operación, verifico que el resultado sea correcto y lógico.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

27. Me programo para entregar a tiempo mis tareas escolares.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

28. Cuando estoy contestando un examen, me pongo tan nervioso(a) que olvido lo que estudié.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

29. Cuando resuelvo problemas, me gusta desarrollar ideas diferentes.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

30. Me siento capaz de aprender lo que logran otros compañeros.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

31. Después de leer lo que estoy estudiando, me reúno con otros compañeros para comentar los puntos más importantes.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

32. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayudan a recordarlo.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

33. Evito trabajar con otros para resolver mis dudas.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

34. Me gusta que mis trabajos escolares sean los mejores.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

35. Cuando estudio temas difíciles, los repaso una y otra vez hasta dominarlos.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

36. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor cuando estudio.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

37. Me propongo sacar por lo menos ocho en mis exámenes.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

38. Antes de elaborar un trabajo, primero trato de tener claros los criterios académicos que señaló el profesor.

|                         |                           |                             |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|

|  |  |         |  |  |
|--|--|---------|--|--|
|  |  | 40%-60% |  |  |
|--|--|---------|--|--|

39. Cuando estudio en equipo con otros compañeros, nos aseguramos de que todos aprendan bien los temas.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

40. Cuando contesto una guía de estudio, entiendo cada pregunta para estudiar la información pertinente.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

41. Busco a profesores que me puedan brindar su ayuda para resolver dudas en mis tareas académicas.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

42. Me dan ganas de quedarme acostado todo el día, aunque haya dormido bien.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

43. Leo desde antes los temas que van a exponer en clase.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

44. Estudio más de lo que exigen los profesores.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

45. Cuando estudio un tema, además del material del programa, consulto otros libros para comprenderlo.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|



46. Repaso los temas que se explican en clase el mismo día.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

47. En las clases, me siento en los lugares de adelante para poner más atención.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

48. Dedicó más de cuatro horas al día para estudiar de manera efectiva (leer a fondo, contestar guías de estudio, hacer ejercicios, escribir resúmenes, etc.).

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

49. Me he propuesto terminar el semestre acreditando todas las materias.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

50. Siento que no valgo mucho.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

51. Cuando leo para estudiar, señalo en el texto los conceptos más importantes (subrayo, hago anotaciones, encierro párrafos, etc.).

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

52. Cuando estudio hago cuadros sinópticos o redes para relacionar los conceptos más importantes.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

53. Participó activamente en las clases (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.).

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

54. Me siento muy triste.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

55. Cuando estudio, escribo en una hoja los puntos más importantes de lo que leo.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

56. Cuando leo para estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

57. Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

58. Cuando me preparo para un examen, hago ejercicios o escribo notas hasta estudiar a fondo cada tema.

|                             |                            |  |                           |                         |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|
| a) Casi siempre<br>90%-100% | b) Muchas veces<br>70%-80% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Pocas veces<br>20%-30% | e) Casi nunca<br>0%-10% |
|-----------------------------|----------------------------|--|---------------------------|-------------------------|

59. Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas de los aspectos más generales a los más específicos.

|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

60. Cuando me preparo para un examen, le pido a algunos compañeros que nos reunamos a estudiar juntos.



|                         |                           |  |                            |                             |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| a) Casi nunca<br>0%-10% | b) Pocas veces<br>20%-30% | c) La mitad de las<br>veces<br>40%-60% | d) Muchas veces<br>70%-80% | e) Casi siempre<br>90%-100% |
|-------------------------|---------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|

**GRACIAS!!**

#### 4. Entrevista Maestra Noemí Vargas E. titular del Grupo 0603.

##### 1. ¿Qué opina del Aprendizaje Autorregulado (AAR)?

Lo considero una valiosa herramienta para los alumnos, tanto para su desarrollo personal como académico.

##### 2. ¿Considera qué se puede promover el AAR en los(as) alumnos(as)?

Sí. El trabajo en el salón de clase puede utilizarse para favorecer la promoción de la autorregulación y el docente puede crear las condiciones para ello, siempre y cuando esté preparado para hacerlo, tenga conciencia de las implicaciones (tiempo, disposición de los alumnos, trabajo extraclase, etc...) y sepa transmitir a los alumnos la importancia de esta forma de trabajo para generar motivación intrínseca al respecto.

##### 3. ¿Considera qué se puede relacionar el AAR con el contenido de la materia de Psicología?

Me parece que sí. Los contenidos que incluye el programa pueden relacionarse con este tipo de aprendizaje, considero que inclusive puede hacerse en otras asignaturas con diferentes tipos de contenidos.

##### 4. ¿Considera adecuado este tipo de programas con AAR?

Sí, en especial en este nivel educativo es necesario para que los alumnos desarrollen o refuercen autonomía en sus procesos de aprendizaje antes de pasar a la licenciatura. Es lamentable que casi no se promueva desde la educación básica.

##### 5. ¿Cómo llegaron los(as) alumnos(as) en AAR cuando comenzó a darles clases?

Podría decir que sólo algunos tenían buenos hábitos de estudio, algunos de estos alumnos en cierta forma ya actuaban con indicios de autorregulación, sin embargo, no siempre eran conscientes de ello y no lo utilizaban de manera intencional.

También están los alumnos que han avanzado en su carrera académica actuando más por intuición o imitación sin haberse detenido a pensar sobre sus aciertos y fallas, y no tienen idea de la manera en que sus propias formas de desempeñarse es un factor clave para su rendimiento académico.

## 6. ¿Observó cambios después de la intervención que se realizó con AAR?

Si. Me parece que el hecho de que puedan identificar elementos que benefician o perjudican sus desempeños académicos ya es un cambio importante y sobre todo darse cuenta de que hay varios aspectos sobre los que pueden tener control, si se lo proponen. Cuando se les pregunta específicamente sobre cómo harían para realizar alguna actividad la mayoría refiere la necesidad de hacer una planeación y organizar sus tiempos. Creo que para poder notar cambios en el desempeño se requiere más tiempo tanto de intervención como de que tengan ocasión de demostrarlo. Pero estoy convencida de que más de uno se beneficiará de esta forma de trabajo.

5. Para trabajar por parejas

| <b>Nombres de las parejas</b> |                |
|-------------------------------|----------------|
| Superman                      | Luisa Lane     |
| Robin                         | Batman         |
| Pata Daisy                    | Pato Donald    |
| Mickey                        | Minnie         |
| La Bella                      | La Bestia      |
| Romeo                         | Julieta        |
| Don Quijote                   | Sancho Panza   |
| Brad Pitt                     | Angelina Jolie |
| Popeye                        | Oliva          |
| Piolín                        | Silvestre      |
| Barack Obama                  | Michelle Obama |
| Vicente Fox                   | Marta Sahagun  |
| Antonio Aguilar               | Flor Silvestre |
| Pedro Picapiedra              | Wilma          |
| Lola Bunny                    | Bugs Bunny     |
| Danny                         | Sandy          |
| Homero Simpson                | Marge          |
| Dama                          | Vagabundo      |

## 6. Para hacer equipos

|         |         |         |         |         |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| Rossini | Rossini | Rossini | Rossini | Rossini |
|---------|---------|---------|---------|---------|

|         |         |         |         |         |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| Corsini | Corsini | Corsini | Corsini | Corsini |
|---------|---------|---------|---------|---------|

|        |        |        |        |        |
|--------|--------|--------|--------|--------|
| Orsini | Orsini | Orsini | Orsini | Orsini |
|--------|--------|--------|--------|--------|

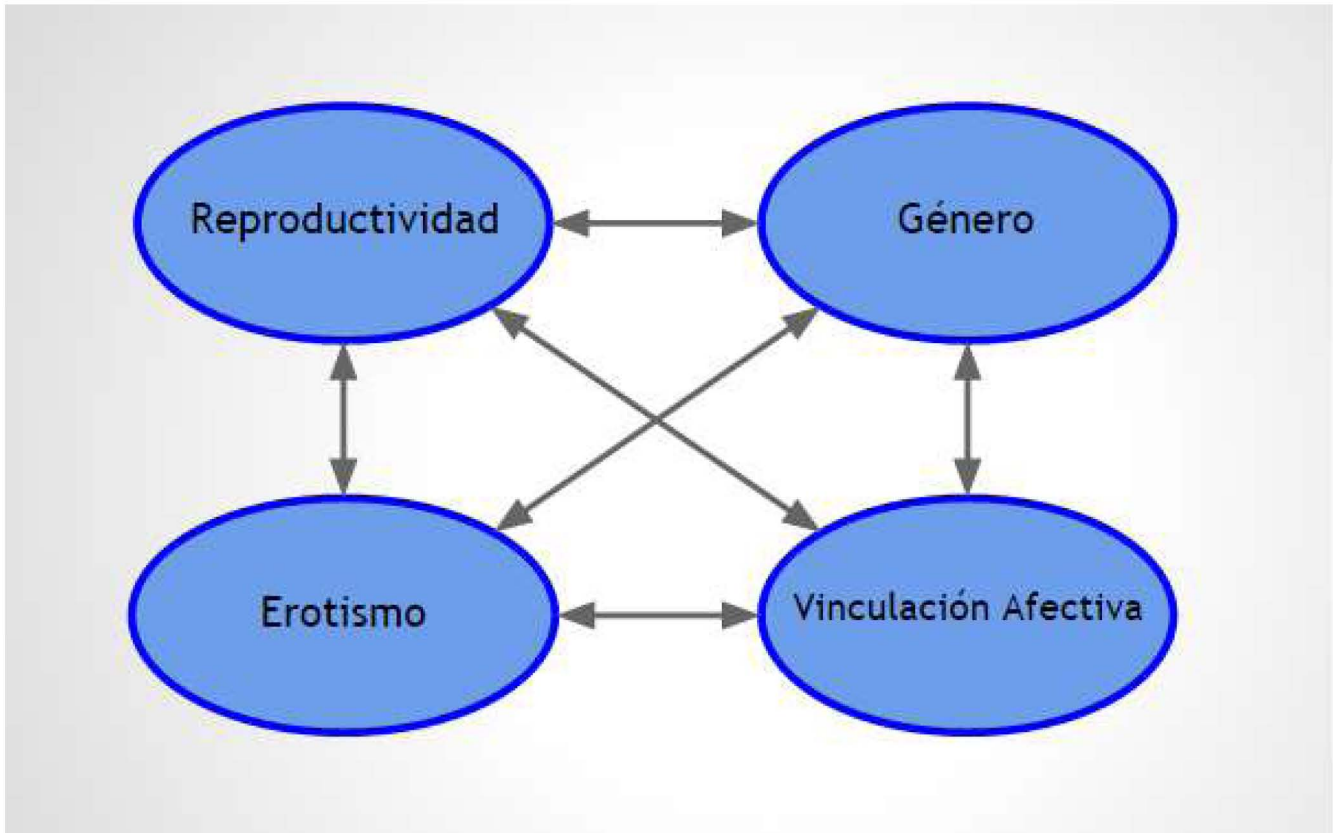
|         |         |         |         |         |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| Borsini | Borsini | Borsini | Borsini | Borsini |
|---------|---------|---------|---------|---------|

|        |         |       |         |        |
|--------|---------|-------|---------|--------|
| A DIOS | ROGANDO | Y CON | EL MAZO | DANDO. |
|--------|---------|-------|---------|--------|

|    |        |    |         |        |
|----|--------|----|---------|--------|
| EL | HABITO | NO | HACE AL | MONJE. |
|----|--------|----|---------|--------|

|     |         |     |       |          |
|-----|---------|-----|-------|----------|
| HAZ | EL BIEN | SIN | MIRAR | A QUIEN. |
|-----|---------|-----|-------|----------|

## 7. Modelo Sistémico de la Sexualidad





8.

**Materia: Psicología II**

**Docente: Elena Padrón.**

**Grupo: 603**

## **Criterios de evaluación:**

• **Exposición:** Referencias (mínimo 3), material de apoyo que todos los(as) compañeros(as) alcancen a ver (carteles, presentación, etc.), la claridad en la ponencia, actividades para los alumnos (resumen y actividad de aprendizaje), preparación de su exposición. Los equipos 5 y 7 preparan su exposición una de ellas será sobre aspectos básicos de la sexualidad y otro para el sistema holónico de la sexualidad.

• **Lecturas:** Realizarán lecturas sobre los temas de cada una de las exposiciones, traerán su lectura con la referencia tomando como base los siguientes criterios:

-La lectura sobre el tema de exposición.

-Leer

-Subrayar las ideas principales

-Anotar los conceptos más importantes

-Reflexionar

-Realizar un esquema, cuadro comparativo mapa mental o mapa conceptual.

**Nota:** tomar en cuenta la página Tutorial de Estrategias de Aprendizaje en la sección Organizadores Gráficos.

<http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/organizadoresGraficos>

• **Tareas**

• **Actividades en clase**

• **Participación en clase**

• **Ensayo sobre un holón de la sexualidad:** Escribir un ensayo sobre algún holón de la sexualidad el que ellos(as) elijan y de acuerdo con su propia experiencia en dónde hayan tenido alguna problemática o dificultad tomando como base para escribir la página Tutorial de Estrategias de Aprendizaje en la sección Escritura:

<http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf>

Haciendo énfasis en que deberán realizar una o más propuestas de resolución fundamentadas en búsqueda de información científica y la relación que tienen con los otros holones. Se debe citar (mínimo dos referencias).

• **Carpeta de actividades (última sesión):**

-Carátula

-Actividades de cada una de las clases.

-**Ensayo sobre un holón de la sexualidad**

-**Instructivo de Autorregulación del aprendizaje.**

-Conclusiones por sesión

-Conclusión general

- Portar gafete (décimas más).
- Evaluación final
- Asistencia

## 9. Búsquedas confiables en internet de información académica y científica

Fuentes de información académica:

- ✓ Revistas arbitradas
- ✓ Conferencias académicas/ Congresos/ Seminarios
- ✓ Tesis de doctorado y de maestría
- ✓ Libros especializados
- ✓ Diccionarios especializados
- ✓ Estadísticas oficiales

Fuentes complementarias de información:

- ✓ Expertos en el área
- ✓ Entidades internacionales (ONU, OMS, UNICEF, etc.)
- ✓ Entidades gubernamentales (SEP, SECRETARÍA DE SALUD, IMJUVE, etc.)
- ✓ Gremios/ asociaciones (amnistía internacional, ave de México, etc.).
- ✓ Medios de comunicación

Fuentes de baja calidad

- ✓ Wikipedia
- ✓ Enciclopedia Encarta
- ✓ [www.monografias.com](http://www.monografias.com)
- ✓ [www.rincondelvago.com](http://www.rincondelvago.com)
- ✓ [www.escolares.net](http://www.escolares.net)
- ✓ [www.mitareanet.com](http://www.mitareanet.com)
- ✓ [www.geocities.com](http://www.geocities.com)

En la UNAM:

- ✓ Biblioteca central: <http://bc.unam.mx/>
- ✓ El Sistema Bibliotecario y de Información de la Universidad Nacional Autónoma de México (SIBIUNAM): <http://bibliotecas.unam.mx/>
- ✓ Por bibliotecas de cada facultad



### 10. Fase 1. Previa

#### Análisis de la tarea

#### Metas

- ✓ Establecer objetivos

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Meta orientada a los resultados o al aprendizaje: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**11. Registro de actividades académicas.**

| Hora y fecha | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
|--------------|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |
|              |       |        |           |        |         |        |         |

Recursos personales que poseo para lograr realizar la tarea: \_\_\_\_\_

¿Cómo le hice? \_\_\_\_\_

¿Qué esperaba al realizarla? \_\_\_\_\_

¿Qué obtuve? \_\_\_\_\_



## 12. Fase 2

### ✓ *Auto instrucción*

-Escribe la instrucción que te acaban de dar:

---

---

---

¿Cómo le vas a hacer para cumplir con la tarea que se te ha encomendado?

---

---

---

-Escribe la instrucción que te acaban de dar:

---

---

---

¿Cómo le vas a hacer para cumplir con la tarea que se te ha encomendado?

---

---

---

-Escribe la instrucción que te acaban de dar:

---

---

---

¿Cómo le vas a hacer para cumplir con la tarea que se te ha encomendado?

---

---

---

13. Registro-Distracciones.

| Fecha y hora | Descripción | Conducta | ¿Cómo me sentía? | Tiempo | Consecuencias<br>+ ó - |
|--------------|-------------|----------|------------------|--------|------------------------|
|              |             |          |                  |        |                        |
|              |             |          |                  |        |                        |
|              |             |          |                  |        |                        |
|              |             |          |                  |        |                        |

Identifica las posibles opciones de solución:

---



---



---

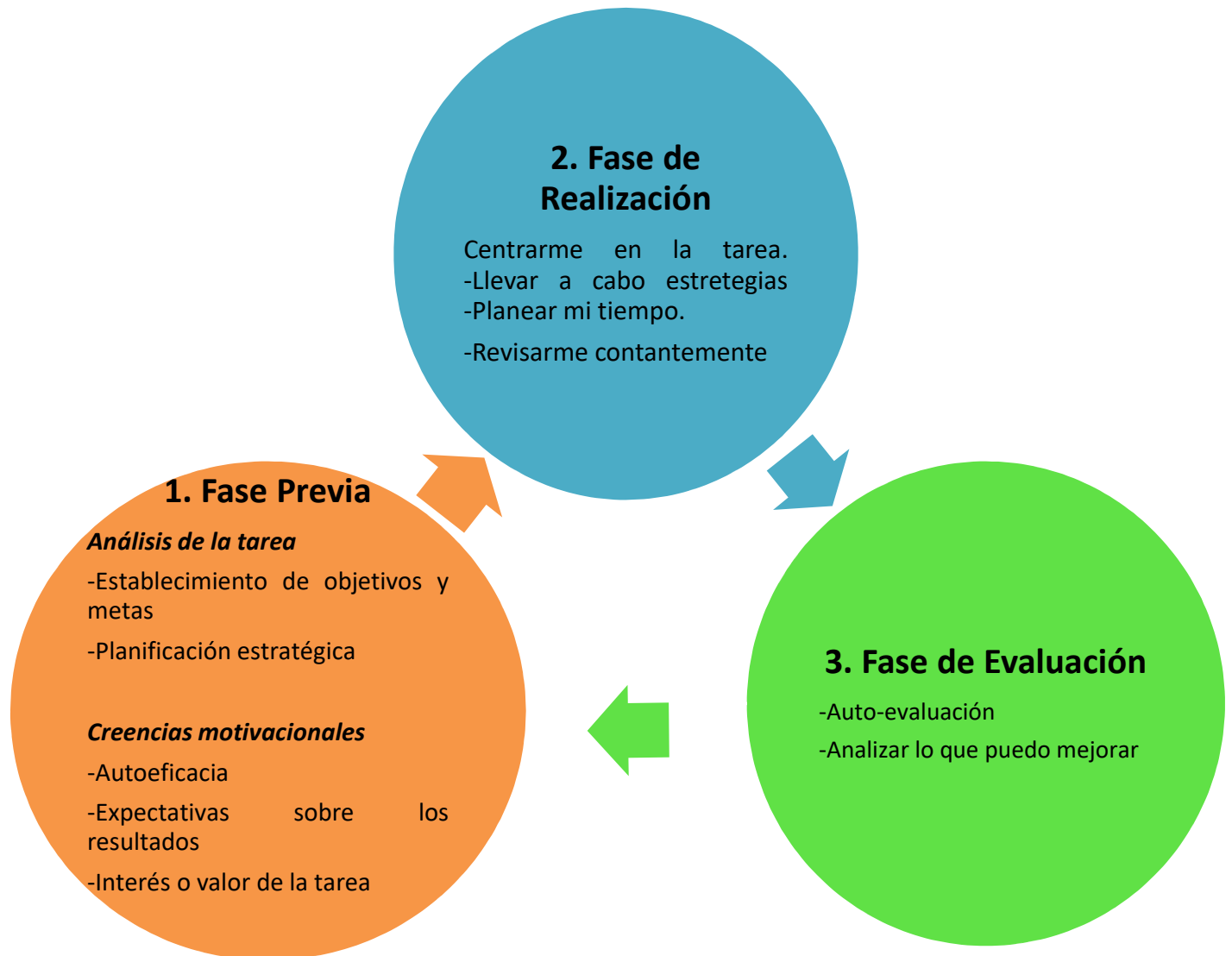


---



---

## 14. Círculo de la autorregulación del aprendizaje





## 15. CUESTIONARIO SOBRE SEXUALIDAD

Nombre: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

Se te pide contestar sinceramente de acuerdo con lo que sabes sobre sexualidad.

Cualquier duda o pregunta que tengas puedes decírsela a la persona que te entregó este cuestionario, quién con gusto te responderá y aclarará tus dudas.

**Puedes confiar en que la información que nos des sólo será utilizada como base para conocer los conocimientos que posees sobre sexualidad.**

### 1. ¿QUÉ SABES SOBRE SEXUALIDAD?

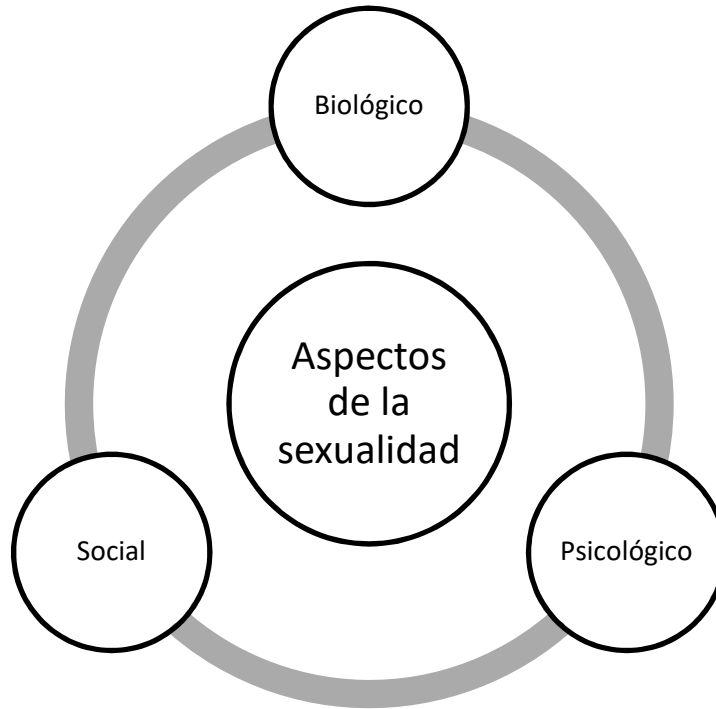
A continuación, se te presentan una serie de enunciados que están relacionados con la sexualidad, marca con una X si es falso o verdadero. Pregúntanos si tienes dudas.

|  |   |   |
|--|---|---|
| 1. La sexualidad es un conjunto de características biológicas, psicológicas y sociales | V | F |
| 2. El género es la conciencia de ser hombre o de ser mujer                             | V | F |
| 3. La fecundación es también llamado coito   | V | F |
| 4. La masturbación es la manipulación de los órganos sexuales                          | V | F |
| 5. Desde la primera menstruación una mujer puede tener hijos                           | V | F |
| 6. El sexo es cuando se tienen relaciones sexuales o coitales                          | V | F |

*Texto tomado de: REDESCUBRIENDO MI CUERPO Y CONSTRUYENDO MI SEXUALIDAD  
Niño, E. y Santiago, J. (2009).*

7. ¿A qué se refiere cada aspecto de la sexualidad? Descríbelo brevemente.

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |



|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

## 2. ¿QUÉ SABES SOBRE EL SISTEMA HÓLONICO DE LA SEXUALIDAD?

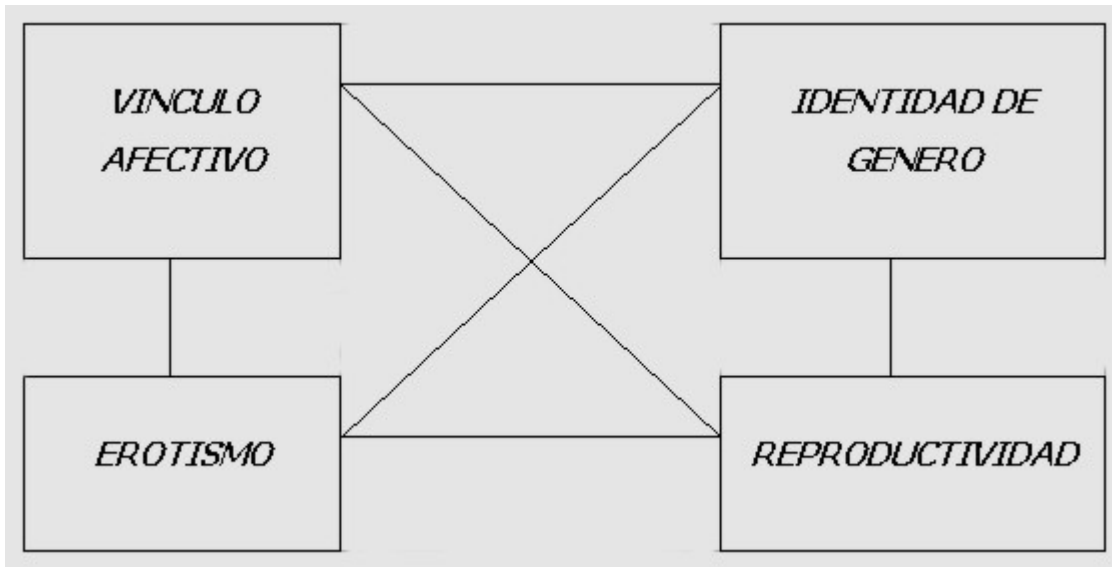


Figura 1. Modelo Sistémico de la Sexualidad

8. ¿Conocías el Modelo Sistémico de la Sexualidad? ¿Sí o no y dónde?

---

---

---

---

9. ¿Existe alguna relación entre los holones? Justifica tu respuesta.

---

---

---

---

10. ¿A qué se refiere el holón del vínculo afectivo?

---

---

---

---

11. ¿A qué se refiere el holón del género?

---

---

---

---

12. ¿A qué se refiere el holón del erotismo?

---

---

---

---

13. ¿A qué se refiere el holón de la productividad?

---

---

---

---

14. Pon un ejemplo de alguno de los holones:

---

---

---

---

## 16. RUBRICA PARA EVALUAR ENSAYO ACADEMICO-ARGUMENTATIVO DEL SISTEMA HOLÓNICO DE LA SEXUALIDAD.

Adaptado por María Elena Padrón Estrada de:

<https://www.uv.mx/personal/tangarcia/files/2014/02/RubricaEnsayo.pdf>

<https://www.uninorte.edu.co/documents/11636/12459085/Rubrica+Ensayo.pdf/c0ba21fe-1bf2-4712-98d2-b8959370aa5c>

<https://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/RubricaEnsayo.pdf>, 2019.

| ASPECTOS            | EXCELENTE (3)  | BIEN (2)  | REGULAR (1)  | DEFICIENTE (0)  |
|---------------------|--|---|--|---|
| <b>TÍTULO</b>       | Es pertinente con el tema tratado.<br>Llama la atención del lector.<br>Es conciso (cuatro a cinco palabras).                           | Es pertinente con el tema tratado.<br>Es conciso (cuatro a cinco palabras).               | No es pertinente con el tema tratado.<br>Es extenso (más de 6 palabras).                           | No hay título.  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> | Explica con claridad de qué trata el ensayo, especificando las partes que los componen y una pequeña descripción de cada una de ellas. | Explica de qué trata el ensayo, especificando las partes que lo componen.                 | Presenta una introducción, pero no se refiere concretamente al ensayo, es decir, al qué y al cómo. | Mal elaborado. No es clara ni especifica el propósito del ensayo.         |
| <b>CONTENIDO</b>    | Presenta ampliamente todos los puntos sugeridos en el tema asignado.   | Le falta uno de los puntos sugeridos en el tema asignado.                                 | Presenta entre un 75% y un 50% de los elementos sugeridos en el tema asignado.                     | Presenta menos del 50% de los elementos sugeridos en el tema asignado.    |
| <b>ORGANIZACIÓN</b> | Los conceptos están organizados de manera que hay conexión lógica entre ellos.   | El 20% de los conceptos presentados no están conectados con el resto.                     | El 50% de los conceptos presentados no están conectados con el resto.                              | Sólo es una lista de conceptos.   |
| <b>PRESENTACIÓN</b> | Presenta apoyos gráficos.  | Aprovecha recursos del procesador de texto más allá de simples párrafos.                  | Sólo presenta párrafos.  | Presentación muy descuidada.  |
| <b>ANÁLISIS</b>     | Se nota un análisis personal de lo que está describiendo.  | Se observan opiniones propias, pero también cosas directas de las fuentes bibliográficas. | Es un buen resumen de las fuentes bibliográficas.  | Hay por lo menos un párrafo que es copy-paste o igual al de un compañero. |

| <b>CONCLUSIONES</b>                              | Incluye opiniones combinados con argumentos bibliográficos   | Sólo incluye opiniones  | Sólo incluye un resumen del resto del ensayo.   | Es demasiado corta (menor a 3 líneas)  |
|--|--|---|---|--|
| <b>GRAMÁTICA ORTOGRAFÍA, PUNTUACIÓN Y LÉXICO</b> | El texto tiene una adecuada gramática, ortografía, puntuación y edición.   | El texto tiene un uso aceptable de la gramática. Presenta algunos errores ortográficos, de puntuación y/o edición.  | El texto presenta un uso deficiente de la gramática, la ortografía y puntuación. La edición es descuidada.          | El texto está plagado de errores gramaticales, ortográficos, de puntuación. y/o edición. |
| <b>NORMAS DE REFERENCIA</b>                      | Las referencias en el texto y la lista de referencias están presentadas de acuerdo con las normas APA de referencia. | Al menos el 80% de las referencias están presentadas de acuerdo con las normas de referencia previamente acordadas. | Al menos el 50% de las referencias están presentadas de acuerdo con las normas de referencia previamente acordadas. | Las referencias no corresponden a las normas previamente acordadas.                      |
| <b>CUMPLIMIENTO</b>                              | La entrega del trabajo respetó los tiempos y lineamientos de entrega.  | La entrega del trabajo no respetó los tiempos y lineamientos de entrega.  | El autor solicitó prórroga para la entrega del trabajo.   | El autor no entregó el trabajo.  |

Complementos importantes:

- 1) Falto bibliografía: 25% menos, se considera plagio.
- 2) Presencia de copy-paste: Si hay más de 2 párrafos con copy-paste o más de uno igual a la de algún compañero obtendrá 10/100 de calificación.
- 3) Ortografía: cada error dará un 1% menos. (Tolerancia 2 por página).
- 4) Descuidos de escritura: cada error dará un 1% menos. (Tolerancia 2 por página).
- 5) Máximo 4 páginas-mínimo tres páginas. Arial a 12 con interlineado de 1.5.
- 6) Caratula (es una página adicional a su ensayo).

### 17. CUESTIONARIO DE SATISFACCION DEL ESTUDIANTE

para evaluar el desempeño docente. Adaptado por María Elena Padrón Estrada de:

<https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/unidades/utec/funciones/encuestas-satisfaccion-docente/encuesta-de-satisfaccion-del-estudiante-con-la-actividad-docente>, 2018.

El objetivo del cuestionario es conocer tu opinión sobre el desempeño docente de la profesora María Elena Padrón Estrada. Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado para seleccionar la opción que mejor describa tu opinión sobre la profesora (“0” significa totalmente desacuerdo y “10” Totalmente de acuerdo). Se lo más sincero posible y califica el desempeño docente independientemente de tu simpatía por la profesora. Tus respuestas son confidenciales y anónimas.

|    |   | Totalmente en desacuerdo |   |   |   |   | Totalmente de acuerdo |   |   |   |   |    |
|----|---|--------------------------|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|---|----|
|    |   | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                     | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1  | La profesora explicaba de forma clara y organizada.   |                          |   |   |   |   |                       |   |   |   |   |    |
| 2  | La profesora combinaba adecuadamente las explicaciones teóricas con aspectos prácticos.                                       |                          |   |   |   |   |                       |   |   |   |   |    |
| 3  | La profesora usaba adecuadamente los recursos didácticos (videos, pizarrón, etc.) para favorecer el aprendizaje de los temas  |                          |   |   |   |   |                       |   |   |   |   |    |
| 4  | La profesora motivaba el aprendizaje de la asignatura.  |                          |   |   |   |   |                       |   |   |   |   |    |
| 5  | El profesor fomentaba la participación de los estudiantes.  |                          |   |   |   |   |                       |   |   |   |   |    |
| 6  | La profesora resolvía las dudas planteadas y orientaba a los estudiantes en el desarrollo de sus tareas.                      |                          |   |   |   |   |                       |   |   |   |   |    |
| 7  | La profesora cumplió con la programación de los temas   |                          |   |   |   |   |                       |   |   |   |   |    |
| 8  | La profesora informaba a los estudiantes sobre los resultados obtenidos en las diversas actividades (exposición, tareas etc.) |                          |   |   |   |   |                       |   |   |   |   |    |
|    |   | Muy mala                 |   |   |   |   | Muy Buena             |   |   |   |   |    |
|    |   | 0                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                     | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9  | En general, ¿Cuál es tu satisfacción con la labor docente de la profesora?  |                          |   |   |   |   |                       |   |   |   |   |    |
| 10 | En general, ¿Cuál es tu satisfacción de tu desempeño como alumno?   |                          |   |   |   |   |                       |   |   |   |   |    |

Comentarios y sugerencias:

---

---

---

---

---

---

---

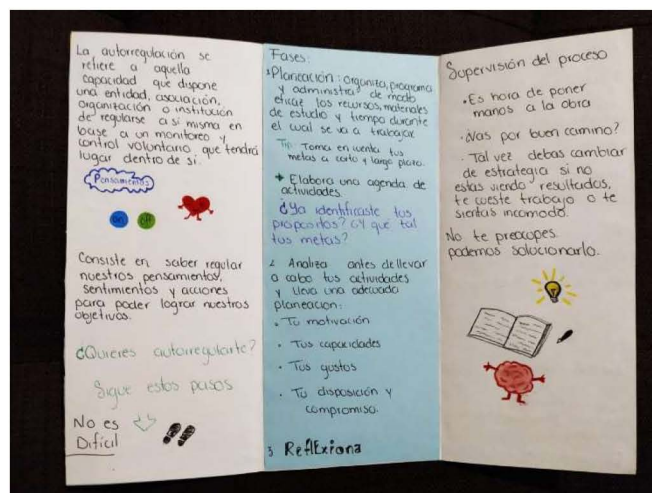
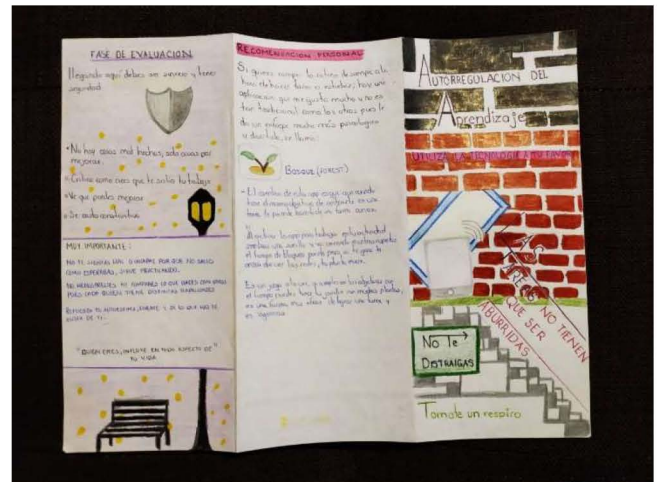
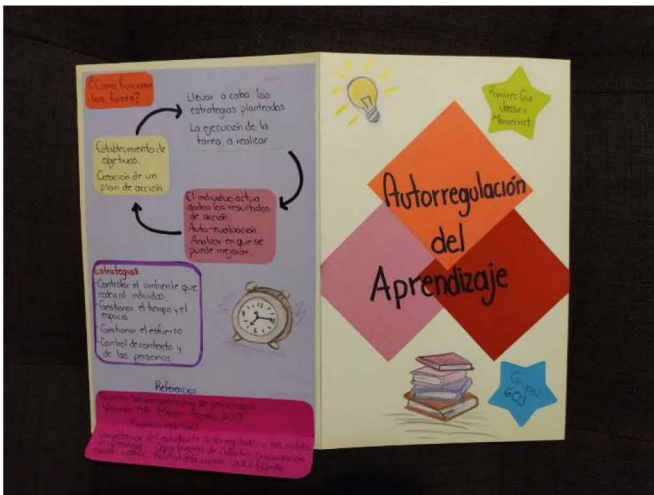
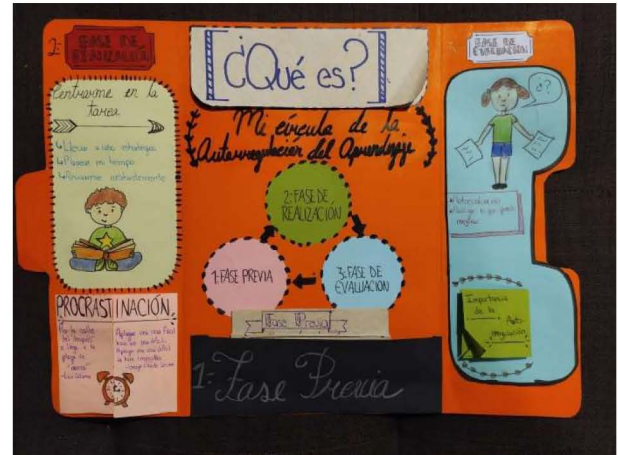


## 18. Retroalimentación Final para alumnos

| <b>Evaluación</b>                             |   |                          |
|---|---|--------------------------|
| <b>Aspectos</b>                               | <b>Actividades</b>  | <b>Retroalimentación</b> |
| <b>Exposición</b>                             | -Presentación<br>-Resumen<br>-Actividad de aprendizaje  |                          |
| <b>Mapas</b>                                  | 2 mapas:<br>-Aspectos de la sexualidad<br>-Modelo sistémico de la sexualidad  |                          |
| <b>Participación en clase</b>                 | Participación voluntaria o por petición de la docente que refleje aprendizaje y/o reflexión   |                          |
| <b>Ensayo sobre un holón de la sexualidad</b> | Caratula:<br>Título:<br>Introducción:<br>Contenido:<br>Organización:<br>Análisis:<br>Conclusiones:<br>Gramática Ortografía, Puntuación y Léxico:<br>Normas de Referencia:<br>Número de páginas:                   |                          |
| <b>Carpeta de actividades</b>                 | -Carátula<br>-Actividades de cada una de las clases.<br>-Ensayo sobre un holón de la sexualidad<br>-Instructivo de Autorregulación del aprendizaje.<br>-Conclusiones por sesión<br>-Conclusión general<br>-Gafete |                          |
| <b>Evaluación final</b>                       | -Individual<br>-En equipo   |                          |
| <b>Asistencia</b>                             | 8 sesiones  |                          |
| <b>Conclusiones</b>                           | Que reflejen aprendizaje  |                          |
| <b>Portar gafete</b>                          | Otorga decimas extras   |                          |
| <b>CALIFICACIÓN GLOBAL:</b>                   |   |                          |

**Comentarios:** \_\_\_\_\_

19. Evidencias



## 20. CARTAS DESCRIPTIVAS

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente.

**Docente:** Lic. María Elena Padrón Estrada.

**Dirigido a:** Alumnos de la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente que cursan el sexto semestre.

**Fechas:** 15, 20, 22 y 27 de febrero – 1, 6, 8 y 13 de marzo.

**Duración:** Dos horas cada sesión, en total 14 horas.

**Horario:** 7:00 a 9:00 y 9:00 a 11:00 am.

**Días:** miércoles y viernes.

**Número de sesiones:** 8.

| <b>Objetivo General de las sesiones:</b> Favorecer, reestructurar o crear estrategias en el proceso de Aprendizaje Autorregulado de estudiantes que cursan la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente para mejorar su capacidad de aprender a aprender. |   |   |   |          |        |
|---|---|---|---|----------|--------|
| <b>SESIÓN: 1</b>  |   |   |   |          |        |
| <b>TEMA: Evaluación inicial</b>   |   |   | <b>Objetivo particular de la sesión:</b>  |          |        |
|   |   |   | Los alumnos se presentarán ante el grupo y se realizará el diagnóstico de Sexualidad. |          |        |
| SUBTEMA   | OBJETIVO ESPECÍFICO   | TÉCNICA ACTIVIDAD   | MATERIALES  | PRODUCTO | TIEMPO |
| <b>Presentación de la docente</b>   | Conocerán la formación de la docente y se les explicará el porqué de su estancia en el grupo. | La docente se presentará ante el alumnado mencionando estos aspectos:<br>1. Nombre completo<br>2. Edad<br>3. Logros<br>4. Formación académica<br>5. Intereses<br>6. Hobbies<br>7. Motivo general de su estancia en el salón<br>8. Agradecimiento a la docente responsable del grupo<br>9. Preguntas o dudas que tengan los alumnos. | Ninguno   | Ninguno  | 5'     |

|  |   |  |   |   |            |
|--|---|--|---|---|------------|
| <p><b>Dinámica de presentación</b></p>   | <p>Conocer los nombres del alumnado y las similitudes que tienen entre sí.</p>  | <p><b>Parejas famosas</b><br/>La docente explicará la dinámica al alumnado, tendrá en una bolsa tarjetas de nombres de parejas famosas (una por tarjeta). Las repartirá al azar a cada uno y ellos(as) tendrán que buscar a su pareja. Intercambiarán la siguiente información: nombre real y nombre famoso, características en común con la pareja, características en común que tienen con los personajes. Al finalizar prepararan su presentación ante el grupo. Una vez terminada la dinámica, se repartirán etiquetas adheribles para que el alumnado escriba su nombre y los demás puedan verlo.</p> | <p>-Etiquetas adheribles.<br/><br/>-Plumones.<br/>-Tarjetas con los nombres.<br/><br/>-Bolsa.</p> | <p>Se observará si entre los(as) alumnos(as) se genera un ambiente de confianza:<br/><br/>✓ Se rompe el silencio con la presentación.<br/><br/>Se van observando los intereses.</p> | <p>25'</p> |
| <p><b>Evaluación Inicial:<br/>Aspectos de la Sexualidad y modelo sistémico de la sexualidad.</b></p> | <p>Identificar el nivel de conocimientos que el alumnado tiene sobre sexualidad y el modelo sistémico de la sexualidad.</p> | <p><b>¿Qué sabes sobre sexualidad?</b><br/>El alumnado responderá un cuestionario inicial sobre el concepto de sexualidad, los aspectos de la sexualidad y el modelo sistémico de la sexualidad (<b>Ver anexos</b>).</p>   | <p>Hoja del cuestionario<br/>Pluma</p>  | <p>Hoja del cuestionario contestado</p>   | <p>25'</p> |
| <p><b>Cierre de la sesión</b></p>  | <p>Aterrizar todos los conceptos nuevos que hayan aprendido en clase.</p>   | <p><b>Rescatando conceptos</b><br/>Los (as) alumnos(as) anotarán en media hoja en blanco cómo se van después de la primera clase o los que les llamo la atención, algo relevante que quieran mencionar. Esto en cada clase.</p>  | <p>Media hoja en blanco</p>   | <p>Media hoja con la conclusión</p>   | <p>10'</p> |
| <p><b>Referencias:</b><br/><br/><b>Bibliografía de consulta para los alumnos</b></p>                 |   |  |   |   |            |

- Ψ Alfaro, J., Campos, G., Medrán, H., Pérez, J. & Sánchez, G. (2010). Psicología para el Bachillerato. Tomo II. Textos Para Apoyar el Curso de Psicología II del Plan de Estudios Revisado. México: UNAM.
- Ψ Arango de Montis, I. (2008). Sexualidad humana. México: Manual Moderno.
- Ψ Craig, G. J. (2009). Desarrollo psicológico. México: Pearson Educación.
- Ψ Marina, J. A. (2002). El rompecabezas de la sexualidad. España: Anagrama.
- Ψ Mayor, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis, S.A: Madrid.
- Ψ Núñez Noriega, G. (2016). ¿Qué es la diversidad sexual? México: CIEG– UNAM.

#### **Bibliografía de consulta para el profesor**

- Ψ CONAPO. (1994). Antología de la sexualidad humana. México: Porrúa.
- Ψ Delval, J. (1994). El desarrollo humano. México: Siglo XXI.
- Ψ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Ψ Lamas, M. (2015). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: CIEG–UNAM.
- Ψ Rice, F. P. (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. México: Pearson–Prentice Hall.
- Ψ Weeks, J. (1998). Sexualidad. México: Paidós–UNAM.
- Ψ Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1992). Student perceptions in the classroom: causes and consequences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ψ Zimmerman, B. & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: APA.

#### **Bibliografía complementaria o adicional**

- Ψ Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad Foucault. México: Siglo XXI.
- Ψ Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

#### **Fuentes de información en Internet**

- <<http://bibliotecas.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>>
- <<http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/programa-universitario-de-estudios-de-genero-pueg>>
- <<http://dialnet.unirioja.es>>
- <<http://www.catalogoderevistas.unam.mx/>>
- <<http://www.dgbiblio.unam.mx>>
- <<http://www.redalyc.uaemex.mx>>
- <[portalacademico.cch.unam.mx/](http://portalacademico.cch.unam.mx/)>
- <[www.rua.unam.mx](http://www.rua.unam.mx)>
- <<http://tutorial.cch.unam.mx/>>

<http://www.cuaed.unam.mx/lecturas/catalogo.php>

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente.

**Docente:** Lic. María Elena Padrón Estrada.

**Dirigido a:** Alumnos de la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente que cursan el sexto semestre.

**Fechas:** 15, 20, 22 y 27 de febrero – 1, 6, 8 y 13 de marzo.

**Duración:** Dos horas cada sesión, en total 14 horas.

**Horario:** 7:00 a 9:00 y 9:00 a 11:00 am.

**Días:** miércoles y viernes.

**Número de sesiones:** 8.

| <b>Objetivo General de las sesiones:</b> Favorecer, reestructurar o crear estrategias en el proceso de Aprendizaje Autorregulado de estudiantes que cursan la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente para mejorar su capacidad de aprender a aprender. |   |  |                                     |  |        |
|---|---|--|-------------------------------------|--|--------|
| <b>SESIÓN: 2</b>  |   |  |                                     |  |        |
| <b>TEMA:</b> Encuadre y Fase Previa   |   |  |                                     | <b>Objetivo particular de la sesión:</b>   |        |
|   |   |  |                                     | Los alumnos obtendrán los criterios de cada una de las sesiones y se realizará el diagnóstico del AAR.                     |        |
| SUBTEMA   | OBJETIVO ESPECÍFICO   | TÉCNICA ACTIVIDAD  | MATERIALES                          | PRODUCTO   | TIEMPO |
| <b>Recapitulación y panorama general.</b>   | Efectuar una revisión breve y clarificar los conocimientos anteriores, además, dar una introducción del tema siguiente. | <b>Técnica: “Comentando, aclarando y abriendo un tema nuevo”</b><br>Se preguntará si se tiene dudas del tema anterior y se abrirá el tema que sigue.   | Ninguno                             | Observar si alguno de los(as) jóvenes tiene alguna duda de los temas vistos y el interés que se tiene hacia el nuevo tema. | 5’     |
| <b>Dinámica de distensión</b>   | Crear y/o fortalecer un ambiente de confianza y   | <b>Técnica: “¿Cómo le hacemos?!”</b><br>Se les dirá que van a realizar un ejercicio para el cual se necesitan colocar por equipos. Se le darán las instrucciones acerca de la actividad: tendré en una bolsa | - Modelo Sistémico de la Sexualidad |  | 15’    |

|  |   |   |   |                                  |     |
|--|---|---|---|----------------------------------|-----|
|  | positivo entre los miembros del grupo.                                      | <p>tarjetas de nombres (una por tarjeta). Las repartiré al azar a cada uno y tendrán que buscar a su equipo. Se les entregaran piezas de una figura que deben descubrir cuál es y armar <b>(Modelo Sistémico de la Sexualidad)</b>.<br/>Cuentan con 5 minutos para finalizarlo. Al terminar el tiempo la docente pasara a observar su trabajo. Se buscará hacer una reflexión acerca de la actividad, basándose en las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron? ¿Les pareció difícil? ¿Creen que es importante que exista una buena comunicación? ¿Por qué?</p> <p>Después se les pedirá a los alumnos que comente sobre las dudas que tienen sobre sexualidad y posteriormente generen 5 preguntas y las escriban en una hoja. Al finalizar se compartirán ante el grupo.</p> | -Papelitos con el nombre para formar equipos. | Tangram armado.                  |     |
| <b>Código de convivencia</b>   | Plantear la forma y las normas de trabajo de cada una de las sesiones.      | <p><b>Para generar confianza</b><br/>Anotar en una hoja para rotafolios los acuerdos para llevar a cabo las clases, esto a partir de los acuerdos que ya están establecidos en su clase. Si se considera prudente anotar algún otro y explicar que la docente llega a integrarse por lo cual es importante que los conozca, así como, los elementos que son importantes para que haya un mejor aprendizaje.</p>   | Hoja para rotafolios<br>Plumones<br>Diurex    | Código de convivencia            | 20' |
| <b>Evaluación Inicial: Procesos de autorregulación del aprendizaje</b> | Conocer el nivel de autorregulación que tienen los(as) jóvenes estudiantes. | <p><b>Cuestionario de Estrategias para el Aprendizaje Autorregulado, CEPAA, (Martínez, 2004).</b><br/>Se aplicará un instrumento constituido por 55 ítems, con cinco opciones de respuesta tipo Likert, para evaluar el aprendizaje autorregulado en cuatro dimensiones: 1) estrategias cognitivas y metacognitivas, 2) estrategias de comportamiento, 3) estrategias motivacionales y 4) estrategias de interacción contextual. La docente leerá en voz alta las instrucciones y les pondrá algún ejemplo <b>(Ver anexos)</b>.</p>   | Hoja del cuestionario<br>Pluma                | Hoja del cuestionario contestado | 30' |
| <b>Presentación del trabajo</b>  | Indicar a los(as) jóvenes estudiantes                                       | <p><b>Presentación de los criterios de evaluación.</b><br/>Se les explicará la forma de trabajo y los criterios de evaluación:</p>  | Hoja con los criterios                        | Ninguno                          | 15' |



|                             |   |   |                        |         |  |
|-----------------------------|---|---|------------------------|---------|--|
|                             | <p>cómo funcionará las sesiones (días y horarios), así como el objetivo de estas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición: Criterios.</li> <li>• Lecturas: Rrealizarán lecturas sobre los temas, traerán su lectura con y la referencia con los siguientes criterios:<br/>-La lectura sobre el tema de exposición<br/>-Lee<br/>-Subraya las ideas principales<br/>-Anota los conceptos más importantes<br/>-Reflexiona<br/>-Realiza un esquema, cuadro comparativo, mapa mental o mapa conceptual.</li> </ul> <p><b>Nota:</b> tomar en cuenta la página Tutorial de Estrategias de Aprendizaje en la sección Organizadores gráficos <a href="http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/organizadoresGraficos">http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/organizadoresGraficos</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas</li> <li>• Actividades en clase</li> <li>• Participación en clase</li> <li>• Evaluación final</li> <li>• Ensayo sobre el modelo sistémico de la sexualidad.</li> <li>• Carpeta de actividades (última sesión):             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carátula</li> <li>• Actividades del diario de aprendizaje</li> <li>• Ensayo</li> <li>• Instructivo de AAR</li> <li>• Conclusiones por sesión</li> <li>• Conclusión general</li> </ul> </li> <li>• Portar gafete</li> <li>• Asistencia</li> </ul> <p>Además, la importancia que aprendan a autorregular su aprendizaje, los beneficios que le traerá a su vida académica y al finalizar se despejaron las dudas que hayan surgido.</p> |                        |         |  |
| <b>Elementos exposición</b> | Indicar a los alumnos los   | <b>Puntos exposición</b>  | Plumones para pizarrón | Ninguno |  |

|  |  |   |   |                               |     |
|--|--|---|---|-------------------------------|-----|
|  | puntos que se tomaran en cuenta para la evaluación de cada una de las exposiciones.                | Se les explicará a los alumnos los puntos que se evaluarán para cada una de sus exposiciones: Referencias (mínimo 3), material de apoyo, claridad de la ponencia, actividad para los alumnos (resumen y actividad de aprendizaje), preparación de su exposición. los equipos 5 y 7 preparan su exposición una de ellas será sobre aspectos básicos de la sexualidad y otro para el sistema holónico de la sexualidad.   | Borrador  |                               |     |
| <b>Fase previa (planeación estratégica)<br/>Recursos adicionales para bibliografía</b> | Brindar a los alumnos herramientas de búsqueda de referencias científicas en las bases de la UNAM. | <p align="center"><b>Búsqueda de Referencias</b></p> <p>Se les proporcionará a los(as) alumnos(as) una hoja que contenga la página de bibliotecas UNAM y de la biblioteca central para que puedan descargar artículos, buscar libros y tesis. Para leer sobre los temas de sexualidad y ampliar información si lo desea. Se realizará un ejercicio de reflexión sobre las páginas de baja confiabilidad.</p> <p><b>Enfatizar y vincular:</b> la importancia de establecer metas para poder planear cómo realizarlas.</p>  | Cañón, laptop e internet.<br>Hoja de la búsqueda. | Ninguno                       | 15' |
| <b>Fase previa (autoeficacia y planeación estratégica)</b>                             | Estimular la metacognición de los alumnos y la autorregulación de los aprendizajes.                | <p align="center"><b>Tarea: Diario de aprendizaje</b></p> <p>Se les explicará a los alumnos que habrá una serie de actividades organizadas (vinculadas a las diferentes fases de autorregulación) que comprende la realización de cada una de ellas en forma secuencial. Estas se harán durante las sesiones y de tarea. La docente les regresará todas las actividades por sesión ya con su revisión y retroalimentación para que en la última sesión anexen y entreguen una carpeta con todas, una caratula, una reflexión sobre lo realizado y las conclusiones por clase, así como una en general.</p> <p>-En la primera actividad de tarea se les pedirá el horario que asignan para realizar la tarea de la clase y unas preguntas de reflexión sobre los recursos con los que cuentan para realizarla (<b>Ver anexos</b>).</p> | Hoja con cuadro                                   | Hoja con la tabla respondida. | 5'  |

|                            |  |  |                      |                              |     |
|----------------------------|--|--|----------------------|------------------------------|-----|
| <b>Cierre de la sesión</b> | Aterrizar todos los conceptos nuevos que hayan aprendido en clase. | <b>Rescatando conceptos</b><br>Los (as) alumnos(as) anotarán en media hoja en blanco cuáles fueron los conceptos más importantes de la sesión, los nuevos que aprendieron o los que les llamarán la atención, algo relevante que quieran mencionar de la sesión. | Media hoja en blanco | Media hoja con la conclusión | 10' |
|----------------------------|--|--|----------------------|------------------------------|-----|

**Referencias:**
**Bibliografía de consulta para los alumnos**

- Ψ Alfaro, J., Campos, G., Medrán, H., Pérez, J. & Sánchez, G. (2010). Psicología para el Bachillerato. Tomo II. Textos Para Apoyar el Curso de Psicología II del Plan de Estudios Revisado. México: UNAM.
- Ψ Arango de Montis, I. (2008). Sexualidad humana. México: Manual Moderno.
- Ψ Craig, G. J. (2009). Desarrollo psicológico. México: Pearson Educación.
- Ψ Marina, J. A. (2002). El rompecabezas de la sexualidad. España: Anagrama.
- Ψ Mayor, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis, S.A: Madrid.
- Ψ Núñez Noriega, G. (2016). ¿Qué es la diversidad sexual? México: CIEG– UNAM.

**Bibliografía de consulta para el profesor**

- Ψ CONAPO. (1994). Antología de la sexualidad humana. México: Porrúa.
- Ψ Delval, J. (1994). El desarrollo humano. México: Siglo XXI.
- Ψ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Ψ Lamas, M. (2015). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: CIEG–UNAM.
- Ψ Rice, F. P. (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. México: Pearson–Prentice Hall.
- Ψ Weeks, J. (1998). Sexualidad. México: Paidós–UNAM.
- Ψ Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1992). Student perceptions in the classroom: causes and consequences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ψ Zimmerman, B. & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: APA.

**Bibliografía complementaria o adicional**

- Ψ Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad Foucault. México: Siglo XXI.
- Ψ Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

### Fuentes de información en Internet

<<http://bibliotecas.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>>  
< <http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/programa-universitario-de-estudios-de-genero-pueg>>  
<<http://dialnet.unirioja.es>>  
<<http://www.catalogoderevistas.unam.mx/>>  
<<http://www.dgbiblio.unam.mx>>  
<<http://www.redalyc.uaemex.mx>>  
<[portalacademico.cch.unam.mx/](http://portalacademico.cch.unam.mx/)>  
<[www.rua.unam.mx](http://www.rua.unam.mx)>  
<<http://tutorial.cch.unam.mx/>>  
<<http://www.cuaed.unam.mx/lecturas/catalogo.php>>

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente.

**Docente:** Lic. María Elena Padrón Estrada.

**Dirigido a:** Alumnos de la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente que cursan el sexto semestre.

**Fechas:** 15, 20, 22 y 27 de febrero – 1, 6, 8 y 13 de marzo.  
horas.

**Duración:** Dos horas cada sesión, en total 14

**Horario:** 7:00 a 9:00 y 9:00 a 11:00 am.

**Días:** miércoles y viernes.

**Número de**

**sesiones:** 8.

| <b>Objetivo General de las sesiones:</b> Favorecer, reestructurar o crear estrategias en el proceso de Aprendizaje Autorregulado de estudiantes que cursan la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente para mejorar su capacidad de aprender a aprender. |   |  |  |  |        |
|---|---|--|--|--|--------|
| <b>SESIÓN: 3</b>  |   |  |  |  |        |
| <b>TEMA: Fases del proceso de Autorregulación (Fase previa).</b>  |   |  | <b>Objetivo particular de la sesión:</b>                         |  |        |
|   |   |  | Los alumnos conocerán y analizarán sobre la fase previa del AAR. |  |        |
| SUBTEMA   | OBJETIVO ESPECÍFICO   | TÉCNICA ACTIVIDAD  | MATERIALES   | PRODUCTO   | TIEMPO |
| <b>Recapitulación y panorama general.</b>   | Efectuar una revisión breve y clarificar los conocimientos anteriores, además, dar una introducción del tema siguiente. | <b>Técnica: “Comentando, aclarando y abriendo un tema nuevo”</b><br>Se preguntará si se tiene dudas del tema anterior y se abrirá el tema que sigue.   | Ninguno  | Observar si alguno de los(as) jóvenes tiene alguna duda de los temas vistos y el interés que se tiene hacia el nuevo tema. | 5’     |
| <b>Autoconocimiento</b>   | Promover la reflexión sobre Autorregulación del aprendizaje para contribuir a que identifiquen                          | <b>Conociendo mis estrategias</b><br>Preguntar a los(as) alumnos(as) qué creen que es la autorregulación y para qué sirve. Con que estrategias cuentan ellos y cuáles creen que poseen las personas que tienen una adecuada autorregulación. Se les pedirá que realicen un | Hoja<br>Colores  | Hojas con los dibujos  | 15’    |

|   |   |   |                                  |                          |     |
|---|---|---|----------------------------------|--------------------------|-----|
|   | estrategias que ya tienen e identificar sus ideas acerca de ese tema.                             | dibujo de esas características en la mitad de una hoja y en la otra mitad las características que poseen los(as) compañeros(as) que consideren cuentan con excelentes estrategias.<br><b>Enfatizar y vincular:</b> Reconocer las estrategias que ya poseen y qué opciones tienen para adquirir las estrategias que tienen otros(as) que les podrían ser útiles.   |                                  |                          |     |
| <b>Revisión del diario de aprendizaje</b>                             | Reflexionar sobre lo que contestaron de la actividad encomendada en su diario.                    | <b>Diario de aprendizaje</b><br>Se pedirá su participación para que comenten al grupo lo que contestaron sobre su tarea cómo organizó su tiempo y los recursos con los que contó para hacer la tarea. La docente promoverá la reflexión: analizar para qué sirve organizar el tiempo e identificar los recursos.  | Hoja con el cuadro               | Hoja con respuestas      | 10' |
| <b>Fase previa (interés y valor intrínseco de la tarea)</b>           | Conocer los motivos de los alumnos que tienen para estudiar.                                      | <b>Por cierto, ¿qué es exactamente eso de estudiar la sexualidad?</b><br>Se trabajará con los equipos que se conformaron al inicio de las clases (6 equipos). Luego se les brindará una hoja de rotafolio donde después de que ellos hayan discutido las razones por las cuales consideran que es importante estudiar a la sexualidad las escribirán y le asignaran un valor del 1 al 10 de qué tan valioso es para ellos(as) a cada una. Luego, se les pedirá su participación para que las compartan en el grupo. Se les explicará si sus metas están orientadas a los resultados o al aprendizaje. La docente inducirá a la reflexión. | Hojas para rotafolio<br>Plumones | Actividad contestada     | 15' |
| <b>Fase previa (establecimiento de metas y orientación a la meta)</b> | Establecer objetivos claros que se pretenden alcanzar para el tema de aspectos de la sexualidad y | <b>Fijando objetivos claros</b><br>En conjunto con los(as) alumnos(as) se les pedirá que den su opinión sobre las metas que se pretenden lograr para el tema que les tocó, brevemente se les explicará en que consiste el acrónimo CREVA (Concreto, Realista, Evaluable) para qué basen sus opiniones en  | Pizarrón<br>Plumones             | Actividad en el pizarrón | 15' |

|   |  |   |   |  |     |
|---|--|---|---|--|-----|
|   | sistema holónico de la sexualidad.   | ello. 5 orientadas a los resultados y 5 a los aprendizajes.<br><b>Enfatizar y vincular:</b> Lo que hicieron en las razones de aprender sobre sexualidad con los objetivos.  |   |  |     |
| <b>Lluvia de ideas sobre el concepto sexualidad</b>             | Realizar un diagnóstico sobre lo que el grupo conoce o piensa del tema, que se discutirá y profundizará en la discusión de forma colectiva.                                | <b>Lluvia de ideas</b><br>Se le pedirá al alumnado que la ideas que tengan sobre qué es sexualidad la escriben en una tarjeta, por equipo. Luego se irán leyendo y pegando en forma ordenada en el pizarrón.<br>En esta etapa el docente lleva al grupo a sintetizar el conjunto de las tarjetas de tal forma que se obtenga una visión ordenada y unificada de los diversos aspectos que se desprenden del tema. | Tarjetas para cada equipo                   | Tarjetas con las ideas principales                       | 15' |
| <b>Exposición sobre aspectos de la sexualidad: Biológicos.</b>  | Comprenden que, en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto, la sexualidad es un elemento esencial que posee un carácter psicológico, simbólico y biológico. | <b>Exposición</b><br>Los alumnos expondrán ante el grupo la temática. Pasará el primer equipo con un tiempo asignado de 30 minutos. Les repartirán a sus compañeros el resumen. La docente participará para aclarar dudas, complementar la información y reforzar los conocimientos.  | Plumones<br>Material que lleven los alumnos | Resumen<br>Actividad de aprendizaje                      | 20' |
| <b>Fase de desempeño (auto instrucción e imágenes mentales)</b> | Ayudar a los alumnos a crear recordatorios sobre sus tareas con el fin de tenerlas presentes.  | <b>Diario de aprendizaje<br/>¡Recuérdalo, recuérdalo!</b><br>La docente pedirá a los alumnos que en una hoja escriban 20 palabras que los describan cómo estudiantes, posteriormente elijan las palabras que pertenezcan a un “buen estudiante” y a un “mal estudiante”. Para recordar su tarea, la docente les pedirá que  | Hoja  | Hoja con las palabras y la descripción del recordatorio. | 5'  |

|  |  |  |                      |                                |     |
|--|--|--|----------------------|--------------------------------|-----|
|  |  | elijan una forma en la que asocien la tarea asignada en el salón de clases y la pongan en algún lugar como recordatorio.   |                      |                                |     |
| <b>Cierre de la sesión</b>   | Aterrizar todos los conceptos nuevos que hayan aprendido en clase.   | <b>Rescatando conceptos</b><br>Los (as) alumnos(as) anotarán en una hoja en blanco un mapa conceptual o mental sobre el tema que se reviso en la sesión.   | Media hoja en blanco | Media hoja con la conclusión   | 10' |
| <b>Retroalimentación de actividades</b>  | Dar inmediata y oportuna información al alumno(a) acerca de la calidad de su desempeño para que realice las correcciones necesarias con el objeto de mejorar su desempeño académico. | <b>Trabajos revisados</b><br>La docente entregara a los(as) alumnos(as) sus trabajos con la revisión y comentarios sobre sus actividades, así como tareas para que los alumnos puedan observar su desempeño y realizar ajustes si consideran pertinente. |                      | Tareas y actividades revisadas | 5'  |
| <b>Referencias:</b>  |  |  |                      |                                |     |
| <b>Bibliografía de consulta para los alumnos</b>   |  |  |                      |                                |     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Ψ Alfaro, J., Campos, G., Medrán, H., Pérez, J. &amp; Sánchez, G. (2010). Psicología para el Bachillerato. Tomo II. Textos Para Apoyar el Curso de Psicología II del Plan de Estudios Revisado. México: UNAM.</li> <li>Ψ Arango de Montis, I. (2008). Sexualidad humana. México: Manual Moderno.</li> <li>Ψ Craig, G. J. (2009). Desarrollo psicológico. México: Pearson Educación.</li> <li>Ψ Marina, J. A. (2002). El rompecabezas de la sexualidad. España: Anagrama.</li> <li>Ψ Mayor, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis, S.A: Madrid.</li> <li>Ψ Núñez Noriega, G. (2016). ¿Qué es la diversidad sexual? México: CIEG– UNAM.</li> </ul> |  |  |                      |                                |     |
| <b>Bibliografía de consulta para el profesor</b>   |  |  |                      |                                |     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Ψ CONAPO. (1994). Antología de la sexualidad humana. México: Porrúa.</li> <li>Ψ Delval, J. (1994). El desarrollo humano. México: Siglo XXI.</li> </ul>  |  |  |                      |                                |     |



- Ψ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Ψ Lamas, M. (2015). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: CIEG–UNAM.
- Ψ Rice, F. P. (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. México: Pearson–Prentice Hall.
- Ψ Weeks, J. (1998). Sexualidad. México: Paidós–UNAM.
- Ψ Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1992). Student perceptions in the classroom: causes and consequences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ψ Zimmerman, B. & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: APA.

#### **Bibliografía complementaria o adicional**

- Ψ Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad Foucault. México: Siglo XXI.
- Ψ Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

#### **Fuentes de información en Internet**

<<http://bibliotecas.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>>  
< <http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/programa-universitario-de-estudios-de-genero-pueg>>  
<<http://dialnet.unirioja.es>>  
<<http://www.catalogoderevistas.unam.mx/>>  
<<http://www.dgbiblio.unam.mx>>  
<<http://www.redalyc.uaemex.mx>>  
<<portalacademico.cch.unam.mx/>>  
<[www.rua.unam.mx](http://www.rua.unam.mx)>  
<<http://tutorial.cch.unam.mx/>>  
<<http://www.cuaed.unam.mx/lecturas/catalogo.php>>

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente.

**Docente:** Lic. María Elena Padrón Estrada.

**Dirigido a:** Alumnos de la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente que cursan el sexto semestre.

**Fechas:** 15, 20, 22 y 27 de febrero – 1, 6, 8 y 13 de marzo.

**Duración:** Dos horas cada sesión, en total 14 horas.

**Horario:** 7:00 a 9:00 y 9:00 a 11:00 am.

**Días:** miércoles y viernes.

**Número de sesiones:** 8.

**sesiones:** 8.

| <b>Objetivo General de las sesiones:</b> Favorecer, reestructurar o crear estrategias en el proceso de Aprendizaje Autorregulado de estudiantes que cursan la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente para mejorar su capacidad de aprender a aprender. |   |  |  |  |        |
|---|---|--|--|--|--------|
| <b>SESIÓN: 4</b>  |   |  |  |  |        |
| <b>TEMA: Fases del proceso de Autorregulación (Fase de realización).</b>  |   |  | <b>Objetivo particular de la sesión:</b>                                 |  |        |
|   |   |  | Los alumnos conocerán y analizarán sobre la fase de realización del AAR. |  |        |
| SUBTEMA   | OBJETIVO ESPECÍFICO   | TÉCNICA ACTIVIDAD  | MATERIALES   | PRODUCTO   | TIEMPO |
| <b>Recapitulación y panorama general.</b>   | Efectuar una revisión breve y clarificar los conocimientos anteriores, además, dar una introducción del tema siguiente. | <b>Técnica: “Comentando, aclarando y abriendo un tema nuevo”</b><br>Se preguntará si se tiene dudas del tema anterior y se abrirá el tema que sigue.                                     | Ninguno  | Observar si alguno de los(as) jóvenes tiene alguna duda de los temas vistos y el interés que se tiene hacia el nuevo tema. | 5’     |
| <b>Revisión del diario de aprendizaje</b>   | Reflexionar sobre lo que contestaron de la actividad  | <b>Diario de aprendizaje</b><br>Se pedirá la participación de alguno(a) de los(as) compañeros(as) para que comente al grupo lo que contestó sobre lo que los describe como estudiantes y | Hoja con las palabras  | Hoja con sus respuestas.   | 15’    |

|   |   |   |   |                                     |     |
|---|---|---|---|-------------------------------------|-----|
|   | encomendada en su diario.   | que lo hace ser un “buen o mal estudiante”. Que compartan además lo qué hicieron para recordar la tarea y si les puede ser útiles así mismos(as) o a los(as) demás. La docente promoverá la reflexión.  |   |                                     |     |
| <b>Fase de desempeño (centrar la atención)</b>                              | Conocer el concepto Procrastinación y analizar lo que los lleva a hacerlo.  | <p><b>Video</b></p> <p>Los alumnos verán el video:<br/> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Hrw0C8JQTDQ">https://www.youtube.com/watch?v=Hrw0C8JQTDQ</a><br/>                     la docente comentará lo que se vieron y algunos ejemplos, consecuencias positivas y negativas de procrastinar.</p> <p><b>Enfatizar y vincular:</b> Lo que hicieron en su cronograma de tareas y la relación con la procrastinación.</p>  | Cañón y lap top                             |                                     | 20' |
|   | Reconocer las conductas y los factores que podrían estar provocando la postergación de las tareas o la falta de su realización. | <p><b>Mis distractores</b></p> <p>Se pedirá a los alumnos que completen el cuadro que contiene las columnas (factores de distracción, qué estaba haciendo antes, qué me distrajo, cuánto tiempo duro la distracción, cuántas veces a la semana sucede, consecuencias positivas y negativas). Posteriormente las compartirán y comentarán en parejas, las conclusiones las expondrán ante el grupo. Se les pedirá también que escojan una de las conductas que consideren que más hacen para que lleven el registro y escriban la o las posibles soluciones.</p> <p><b>Enfatizar y vincular:</b> Si hacen la tarea o no, la relación que tiene con la procrastinación.</p> | Hoja ¿y mi concentración?                   | Actividad contestada                |     |
| <b>Exposición sobre aspectos de la sexualidad: Psicológicos y sociales.</b> | Comprenden que, en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto, la sexualidad es un elemento esencial que            | <p><b>Exposición</b></p> <p>Los alumnos expondrán ante el grupo la temática. Pasará el primer equipo con un tiempo asignado de 30 minutos. Realizarán la actividad de aprendizaje. La docente participará para aclarar dudas, complementar la información y reforzar los conocimientos.</p>   | Plumones<br>Material que lleven los alumnos | Resumen<br>Actividad de aprendizaje | 20' |

|   |   |   |                              |                            |     |
|---|---|---|------------------------------|----------------------------|-----|
|   | posee un carácter psicológico, simbólico y biológico.   |   |                              |                            |     |
| <b>Fase de desempeño -Autorregulación del aprendizaje, Modelo cíclico del aprendizaje autorregulado (PLEA), establecimiento de objetivos, monitorización, volición.</b> | Promocionar competencias de autorregulación para centrar su atención.                                 | <b>¿Quién gobierna tu aprendizaje? ¿Sabes cómo se distinguen los alumnos que tienen éxito académico de los demás?</b><br>La docente les expondrá sobre el proceso de estudio y aprendizaje. Organizada en torno a las distintas fases de autorregulación y enfatizará las características de cada una de ellas.   | Cañón y lap top Presentación | Ninguno                    | 20' |
|   |   | <b>Reflexión</b><br>En conjunto con los alumnos se analizará lo que se vio en la exposición. Seguido de la discusión y reflexión en grupo en torno al contenido establecido. Posteriormente habrá un tiempo dedicado a la realización de actividades para practicar los aprendizajes estratégicos.  | Ninguno                      | Ninguno                    |     |
|   | Crear conciencia en los alumnos sobre su propio proceso de autorregulación y las vías para mejorarlo. | <b>Tarea</b><br><b>Diario de aprendizaje</b><br><b>Mi círculo de autorregulación</b><br>Se pedirá a los alumnos que completen un círculo que contiene las tres fases de autorregulación, donde escribirán lo que han entendido de cada una de ellas y las estrategias que ellos reconocen que hacen ya, los aspectos que no hacen y que podría estar impidiendo un mejor rendimiento académico. Posteriormente las compartirán y comentarán en parejas, las conclusiones las expondrán ante el grupo.<br><b>Enfatizar y vincular:</b> Lo que hicieron en su dibujo y la relación con su círculo de autorregulación. | Hoja Pluma                   | Círculo de autorregulación | 5'  |

|   |  |  |  |   |            |
|---|--|--|--|---|------------|
| <p><b>Fase de desempeño</b></p>   | <p>Ayudar a los alumnos a crear recordatorios sobre sus tareas con el fin de tenerlas presentes.</p> | <p><b>Tarea</b><br/><b>Diario de aprendizaje</b><br/><b>Buscando soluciones</b></p> <p>Elaborar una lista con las diferentes posibilidades de resolución del problema ante los aspectos que han reconocido como áreas de oportunidad, se debe pensar en los aspectos positivos y negativos de cada una de ellas y en sus posibles consecuencias. O lo que es lo mismo, pensar en lo que puede ocurrir si cada una de ellas fuese la respuesta correcta al problema. Después de analizar cada una de las opciones, pros, contras y consecuencias de escogerlas, es preciso tomar una decisión. Los diferentes pasos que llevan a la elección de una respuesta deben ser justificados para garantizar, en la medida de lo posible, que la respuesta a la que se llega sea una solución probable al problema. Se revisará en la siguiente sesión.</p>   |  | <p>Hoja con la actividad contestada</p> | <p>5'</p>  |
| <p><b>Ensayo: académico-argumentativo del modelo holónico de la sexualidad.</b></p> | <p>Promover la reflexión en torno a un holón de la sexualidad en su propia experiencia.</p>          | <p><b>Revisión de ensayo</b></p> <p>Los(as) alumnos(as) escribirán un ensayo sobre el modelo holónico de la sexualidad de acuerdo con su propia experiencia en dónde hayan identificado alguna problemática o dificultad tomando como base para escribir la página Tutorial de Estrategias de Aprendizaje en la sección Escritura:<br/><a href="http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf">http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf</a></p> <p>Haciendo énfasis en que deberán realizar una o más propuestas de resolución fundamentadas en búsqueda de información científica y la relación que tiene con los otros holones. Se debe citar (mínimo tres referencias).</p> <p>Se revisará también la rúbrica para evaluar el ensayo académico-argumentativo del sistema holónico de la sexualidad con cada uno de los aspectos que engloba y la puntuación que se le asignó a cada uno con la</p> | <p>Copias para elaborar ensayo.</p> <p>Copias con la rúbrica</p> |   | <p>10'</p> |

|   |  |  |                      |                                |     |
|---|--|--|----------------------|--------------------------------|-----|
|   |  | finalidad de que el alumnado lo tenga en cuenta y conozca lo que se evaluará.  |                      |                                |     |
| <b>Cierre de la sesión</b>              | Aterrizar todos los conceptos nuevos que hayan aprendido en clase.   | <b>Rescatando conceptos</b><br>Los (as) alumnos(as) anotarán en una hoja en blanco una definición de cada uno de los aspectos de la sexualidad que se revisaron en la sesión.  | Media hoja en blanco | Media hoja con la conclusión   | 10' |
| <b>Retroalimentación de actividades</b> | Dar inmediata y oportuna información al alumno(a) acerca de la calidad de su desempeño para que realice las correcciones necesarias con el objeto de mejorar su desempeño académico. | <b>Trabajos revisados</b><br>La docente entregara a los(as) alumnos(as) sus trabajos con la revisión y comentarios sobre sus actividades, así como tareas para que los alumnos puedan observar su desempeño y realizar ajustes si consideran pertinente. |                      | Tareas y actividades revisadas | 5'  |

**Referencias:**

**Bibliografía de consulta para los alumnos**

- Ψ Alfaro, J., Campos, G., Medrán, H., Pérez, J. & Sánchez, G. (2010). Psicología para el Bachillerato. Tomo II. Textos Para Apoyar el Curso de Psicología II del Plan de Estudios Revisado. México: UNAM.
- Ψ Arango de Montis, I. (2008). Sexualidad humana. México: Manual Moderno.
- Ψ Craig, G. J. (2009). Desarrollo psicológico. México: Pearson Educación.
- Ψ Marina, J. A. (2002). El rompecabezas de la sexualidad. España: Anagrama.
- Ψ Mayor, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis, S.A: Madrid.
- Ψ Núñez Noriega, G. (2016). ¿Qué es la diversidad sexual? México: CIEG- UNAM.

### **Bibliografía de consulta para el profesor**

- Ψ CONAPO. (1994). Antología de la sexualidad humana. México: Porrúa.
- Ψ Delval, J. (1994). El desarrollo humano. México: Siglo XXI.
- Ψ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Ψ Lamas, M. (2015). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: CIEG–UNAM.
- Ψ Rice, F. P. (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. México: Pearson–Prentice Hall.
- Ψ Weeks, J. (1998). Sexualidad. México: Paidós–UNAM.
- Ψ Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1992). Student perceptions in the classroom: causes and consequences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ψ Zimmerman, B. & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: APA.

### **Bibliografía complementaria o adicional**

- Ψ Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad Foucault. México: Siglo XXI.
- Ψ Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

### **Fuentes de información en Internet**

<<http://bibliotecas.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>>  
< <http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/programa-universitario-de-estudios-de-genero-pueg>>  
<<http://dialnet.unirioja.es>>  
<<http://www.catalogoderevistas.unam.mx/>>  
<<http://www.dgbiblio.unam.mx>>  
<<http://www.redalyc.uaemex.mx>>  
<[portalacademico.cch.unam.mx/](http://portalacademico.cch.unam.mx/)>  
<[www.rua.unam.mx](http://www.rua.unam.mx)>  
<<http://tutorial.cch.unam.mx/>>  
<<http://www.cuaed.unam.mx/lecturas/catalogo.php>>

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente.

**Docente:** Lic. María Elena Padrón Estrada.

**Dirigido a:** Alumnos de la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente que cursan el sexto semestre.

**Fechas:** 15, 20, 22 y 27 de febrero – 1, 6, 8 y 13 de marzo.

**Duración:** Dos horas cada sesión, en total 14 horas.

**Horario:** 7:00 a 9:00 y 9:00 a 11:00 am.

**Días:** miércoles y viernes.

**Número de sesiones:** 8.

| <b>Objetivo General de las sesiones:</b> Favorecer, reestructurar o crear estrategias en el proceso de Aprendizaje Autorregulado de estudiantes que cursan la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente para mejorar su capacidad de aprender a aprender. |   |   |  |  |        |
|---|---|---|--|--|--------|
| <b>SESIÓN: 5</b>  |   |   |  |  |        |
| <b>TEMA: Fases del proceso de Autorregulación (Fase de realización).</b>  |   |   | <b>Objetivo particular de la sesión:</b>                                 |  |        |
|   |   |   | Los alumnos conocerán y analizarán sobre la fase de realización del AAR. |  |        |
| SUBTEMA   | OBJETIVO ESPECÍFICO   | TÉCNICA ACTIVIDAD   | MATERIALES   | PRODUCTO   | TIEMPO |
| <b>Recapitulación y panorama general.</b>   | Efectuar una revisión breve y clarificar los conocimientos anteriores, además, dar una introducción del tema siguiente. | <b>Técnica: “Comentando, aclarando y abriendo un tema nuevo”</b><br>Se preguntará si se tiene dudas del tema anterior y se abrirá el tema que sigue.                        | Ninguno  | Observar si alguno de los(as) jóvenes tiene alguna duda de los temas vistos y el interés que se tiene hacia el nuevo tema. | 5’     |
| <b>Revisión del diario de aprendizaje</b>   | Reflexionar sobre lo que contestaron de la actividad encomendada en su diario.  | <b>Diario de aprendizaje</b><br>Se pedirá la participación de alguno de los(as) alumnas(as) para que comente al grupo lo que contestó sobre su círculo de autorregulación y | Ninguno  | Actividades contestadas  | 15’    |



|  |   |  |   |                                     |     |
|--|---|--|---|-------------------------------------|-----|
|  |   | las opciones de solución a las áreas de oportunidad que identificaron. La docente promoverá la reflexión.  |   |                                     |     |
| <b>Fase de desempeño:<br/>Respiración</b>  | Promocionar competencias de autorregulación para centrar su atención.   | <b>Respirar para estudiar</b><br>Se le explicara al alumnado la importancia y los beneficios de realizar ejercicios de respiración y relajación cuando se sienten ansiosos(as) ante la carga de actividades académicas, los momentos en que la pueden practicar. Posteriormente se realizarán dos ejercicios: en su banca y otro de pie. |   |                                     | 20' |
| <b>Exposición sobre modelo sistémico de la sexualidad: Género y reproductividad.</b> | Reconocen que la sexualidad es una construcción sociocultural.  | <b>Exposición</b><br>Los alumnos expondrán ante el grupo la temática. Pasará el equipo con un tiempo asignado de 30 minutos. Les repartirán a sus compañeros el resumen. La docente participará para aclarar dudas, complementar la información y reforzar los conocimientos.  | Plumones<br>Material que lleven los alumnos | Resumen<br>Actividad de aprendizaje | 40' |
| <b>Cierre de la sesión</b>   | Aterrizar todos los conceptos nuevos que hayan aprendido en clase.  | <b>Rescatando conceptos</b><br>Los (as) alumnos(as) anotarán en una hoja en blanco un cuadro comparativo de los dos holones de la sexualidad que se revisaron en la sesión.  | Media hoja en blanco                        | Media hoja con la conclusión        | 10' |
| <b>Retroalimentación de actividades</b>  | Dar inmediata y oportuna información al alumno(a) acerca de la calidad de su desempeño para que realice las correcciones necesarias con el objeto de mejorar su | <b>Trabajos revisados</b><br>La docente entregara a los(as) alumnos(as) sus trabajos con la revisión y comentarios sobre sus actividades, así como tareas para que los alumnos puedan observar su desempeño y realizar ajustes si consideran pertinente.   |   | Tareas y actividades revisadas      | 5'  |

|   |                      |  |  |  |  |
|---|----------------------|--|--|--|--|
|   | desempeño académico. |  |  |  |  |
| <p><b>Referencias:</b></p> <p><b>Bibliografía de consulta para los alumnos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ψ Alfaro, J., Campos, G., Medrán, H., Pérez, J. &amp; Sánchez, G. (2010). Psicología para el Bachillerato. Tomo II. Textos Para Apoyar el Curso de Psicología II del Plan de Estudios Revisado. México: UNAM.</li> <li>Ψ Arango de Montis, I. (2008). Sexualidad humana. México: Manual Moderno.</li> <li>Ψ Craig, G. J. (2009). Desarrollo psicológico. México: Pearson Educación.</li> <li>Ψ Marina, J. A. (2002). El rompecabezas de la sexualidad. España: Anagrama.</li> <li>Ψ Mayor, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis, S.A: Madrid.</li> <li>Ψ Núñez Noriega, G. (2016). ¿Qué es la diversidad sexual? México: CIEG– UNAM.</li> </ul> <p><b>Bibliografía de consulta para el profesor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ψ CONAPO. (1994). Antología de la sexualidad humana. México: Porrúa.</li> <li>Ψ Delval, J. (1994). El desarrollo humano. México: Siglo XXI.</li> <li>Ψ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.</li> <li>Ψ Lamas, M. (2015). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: CIEG–UNAM.</li> <li>Ψ Rice, F. P. (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. México: Pearson–Prentice Hall.</li> <li>Ψ Weeks, J. (1998). Sexualidad. México: Paidós–UNAM.</li> <li>Ψ Zimmerman, B. &amp; Martinez-Pons, M. (1992). Student perceptions in the classroom: causes and consequences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.</li> <li>Ψ Zimmerman, B. &amp; Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: APA.</li> </ul> <p><b>Bibliografía complementaria o adicional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ψ Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad Foucault. México: Siglo XXI.</li> <li>Ψ Zimmerman, B. &amp; Schunk, D. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.</li> </ul> <p><b>Fuentes de información en Internet</b></p> <p>&lt;<a href="http://bibliotecas.unam.mx/index.php/bibliotecasunam">http://bibliotecas.unam.mx/index.php/bibliotecasunam</a>&gt;<br/>         &lt; <a href="http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/programa-universitario-de-estudios-de-genero-pueg">http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/programa-universitario-de-estudios-de-genero-pueg</a>&gt;<br/>         &lt;<a href="http://dialnet.unirioja.es">http://dialnet.unirioja.es</a>&gt;<br/>         &lt;<a href="http://www.catalogoderevistas.unam.mx/">http://www.catalogoderevistas.unam.mx/</a>&gt;</p> |                      |  |  |  |  |

<<http://www.dgbiblio.unam.mx>>  
<<http://www.redalyc.uaemex.mx>>  
<[portalacademico.cch.unam.mx/](http://portalacademico.cch.unam.mx/)>  
<[www.rua.unam.mx](http://www.rua.unam.mx)>  
<<http://tutorial.cch.unam.mx/>>  
<<http://www.cuaed.unam.mx/lecturas/catalogo.php>>

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente.

**Docente:** Lic. María Elena Padrón Estrada.

**Dirigido a:** Alumnos de la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente que cursan el sexto semestre.

**Fechas:** 15, 20, 22 y 27 de febrero – 1, 6, 8 y 13 de marzo.

**Duración:** Dos horas cada sesión, en total 14 horas.

**Horario:** 7:00 a 9:00 y 9:00 a 11:00 am.

**Días:** miércoles y viernes.

**Número de sesiones:** 8.

| <b>Objetivo General de las sesiones:</b> Favorecer, reestructurar o crear estrategias en el proceso de Aprendizaje Autorregulado de estudiantes que cursan la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente para mejorar su capacidad de aprender a aprender. |   |  |  |  |        |
|---|---|--|--|--|--------|
| <b>SESIÓN: 6</b>  |   |  |  |  |        |
| <b>TEMA: Fases del proceso de Autorregulación (Fase de realización).</b>  |   |  | <b>Objetivo particular de la sesión:</b>                                 |  |        |
|   |   |  | Los alumnos conocerán y analizarán sobre la fase de realización del AAR. |  |        |
| SUBTEMA   | OBJETIVO ESPECÍFICO   | TÉCNICA ACTIVIDAD  | MATERIALES   | PRODUCTO   | TIEMPO |
| <b>Recapitulación y panorama general.</b>   | Efectuar una revisión breve y clarificar los conocimientos anteriores, además, dar una introducción del tema siguiente. | <b>Técnica: “Comentando, aclarando y abriendo un tema nuevo”</b><br>Se preguntará si se tiene dudas del tema anterior y se abrirá el tema que sigue.                                   | Ninguno  | Observar si alguno de los(as) jóvenes tiene alguna duda de los temas vistos y el interés que se tiene hacia el nuevo tema. | 5’     |
| <b>Exposición sobre modelo sistémico de la sexualidad: erotismo y</b>   | Reconocen que la sexualidad es una  | <b>Exposición</b><br>Los alumnos expondrán ante el grupo la temática. Pasará el primer equipo con un tiempo asignado de 30 minutos. Realizarán la actividad de aprendizaje. La docente | Plumones<br>Material que lleven los alumnos                              | Resumen<br>Actividad de aprendizaje  | 40’    |

|   |   |  |  |  |     |
|---|---|--|--|--|-----|
| <b>vinculación afectiva.</b>  | construcción sociocultural.   | participará para aclarar dudas, complementar la información y reforzar los conocimientos.  |  |  |     |
| <b>Enfoque sistémico: Los cuatro holones de la sexualidad (género, vínculo afectivo, reproductividad y erotismo).</b> | Los(as) alumnos(as) diferenciarán y reconocerán la interacción de los cuatro holones de la sexualidad: reproductividad, género, vínculo afectivo y erotismo.                | <b>“Frelógrafo del modelo holónico de la sexualidad”</b><br><br>Se les pedirá a los(as) alumnos(as) que escriban en un papelito un ejemplo real o ficticio sobre alguno de los holones de la sexualidad y con base en la información previa se analizarán los ejemplos para ubicarlos dentro del holón más representativo en cada caso. La docente promoverá la reflexión y la relación que tiene cada caso con los otros los holones. | - Frelógrafo.<br>- Casos<br>- Masking tape | Frelógrafo con los casos ubicados en holón(es) que le corresponde. | 20’ |
| <b>Fase de desempeño (Auto instrucción)</b>   | Aprenderán la importancia de entender las instrucciones y fijarse un camino para cumplirlas.  | <b>Sigue el camino</b><br><br>Pedir a los(as) alumnos(as) que escriban las instrucciones y analizar el camino que elegirá para realizarlo. Después se escogerá al azar a alguno(a) para que explique la tarea que se dejó y cómo la va a realizar.   | Hoja<br>Plumas                             | Actividad contestada   | 15’ |
| <b>Fase de desempeño (autoobservación)</b>  | Integrar los conocimientos adquiridos durante las clases y su vinculación con la realidad, así como su capacidad para buscar opciones de solución basadas en lo científico. | <b>Diario de aprendizaje</b><br><b>Tarea</b><br><b>Avances ensayo</b><br><br>Los(as) alumnos(as) entregarán para la siguiente clase avances de su ensayo al menos con la problemática del modelo holónico de la sexualidad y planteamiento de posibles soluciones. Para que se retroalimente y puedan realizar posibles modificaciones.  |  |  | 5’  |

|   |  |  |                      |                                |     |
|---|--|--|----------------------|--------------------------------|-----|
| <b>Cierre de la sesión</b>              | Aterrizar todos los conceptos nuevos que hayan aprendido en clase.   | <b>Rescatando conceptos</b><br>Los (as) alumnos(as) anotarán en una hoja en blanco un mapa conceptual de los dos holones de la sexualidad que se revisaron en la sesión.   | Media hoja en blanco | Media hoja con la conclusión   | 10' |
| <b>Retroalimentación de actividades</b> | Dar inmediata y oportuna información al alumno(a) acerca de la calidad de su desempeño para que realice las correcciones necesarias con el objeto de mejorar su desempeño académico. | <b>Trabajos revisados</b><br>La docente entregara a los(as) alumnos(as) sus trabajos con la revisión y comentarios sobre sus actividades, así como tareas para que los alumnos puedan observar su desempeño y realizar ajustes si consideran pertinente. |                      | Tareas y actividades revisadas | 5'  |

**Referencias:**

**Bibliografía de consulta para los alumnos**

- Ψ Alfaro, J., Campos, G., Medrán, H., Pérez, J. & Sánchez, G. (2010). Psicología para el Bachillerato. Tomo II. Textos Para Apoyar el Curso de Psicología II del Plan de Estudios Revisado. México: UNAM.
- Ψ Arango de Montis, I. (2008). Sexualidad humana. México: Manual Moderno.
- Ψ Craig, G. J. (2009). Desarrollo psicológico. México: Pearson Educación.
- Ψ Marina, J. A. (2002). El rompecabezas de la sexualidad. España: Anagrama.
- Ψ Mayor, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis, S.A: Madrid.
- Ψ Núñez Noriega, G. (2016). ¿Qué es la diversidad sexual? México: CIEG- UNAM.

**Bibliografía de consulta para el profesor**

- Ψ CONAPO. (1994). Antología de la sexualidad humana. México: Porrúa.
- Ψ Delval, J. (1994). El desarrollo humano. México: Siglo XXI.
- Ψ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.

- Ψ Lamas, M. (2015). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: CIEG–UNAM.
- Ψ Rice, F. P. (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. México: Pearson–Prentice Hall.
- Ψ Weeks, J. (1998). Sexualidad. México: Paidós–UNAM.
- Ψ Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1992). Student perceptions in the classroom: causes and consequences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ψ Zimmerman, B. & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: APA.

#### **Bibliografía complementaria o adicional**

- Ψ Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad Foucault. México: Siglo XXI.
- Ψ Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

#### **Fuentes de información en Internet**

<<http://bibliotecas.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>>  
< <http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/programa-universitario-de-estudios-de-genero-pueg>>  
<<http://dialnet.unirioja.es>>  
<<http://www.catalogoderevistas.unam.mx/>>  
<<http://www.dgbiblio.unam.mx>>  
<<http://www.redalyc.uaemex.mx>>  
<[portalacademico.cch.unam.mx/](http://portalacademico.cch.unam.mx/)>  
<[www.rua.unam.mx](http://www.rua.unam.mx)>  
<<http://tutorial.cch.unam.mx/>>  
<<http://www.cuaed.unam.mx/lecturas/catalogo.php>>

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente.

**Docente:** Lic. María Elena Padrón Estrada.

**Dirigido a:** Alumnos de la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente que cursan el sexto semestre.

**Fechas:** 15, 20, 22 y 27 de febrero – 1, 6, 8 y 13 de marzo.

**Duración:** Dos horas cada sesión, en total 14 horas.

**Horario:** 7:00 a 9:00 y 9:00 a 11:00 am.

**Días:** miércoles y viernes.

**Número de sesiones:** 8.

| <b>Objetivo General de las sesiones:</b> Favorecer, reestructurar o crear estrategias en el proceso de Aprendizaje Autorregulado de estudiantes que cursan la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente para mejorar su capacidad de aprender a aprender. |   |  |   |  |        |
|---|---|--|---|--|--------|
| <b>SESIÓN: 7</b>  |   |  |   |  |        |
| <b>TEMA:</b> Fases del proceso de Autorregulación (Fase de evaluación).   |   |  | <b>Objetivo particular de la sesión:</b>                                |  |        |
|   |   |  | Los alumnos conocerán y analizarán sobre la fase de evaluación del AAR. |  |        |
| SUBTEMA   | OBJETIVO ESPECÍFICO   | TÉCNICA ACTIVIDAD  | MATERIALES  | PRODUCTO   | TIEMPO |
| <b>Recapitulación y panorama general.</b>   | Efectuar una revisión breve y clarificar los conocimientos anteriores, además, dar una introducción del tema siguiente. | <b>Técnica: “Comentando, aclarando y abriendo un tema nuevo”</b><br>Se preguntará si se tiene dudas del tema anterior y se abrirá el tema que sigue. | Ninguno   | Observar si alguno de los(as) jóvenes tiene alguna duda de los temas vistos y el interés que se tiene hacia el nuevo tema. | 5'     |



|   |   |  |   |  |            |
|---|---|--|---|--|------------|
| <p><b>Revisión del diario de aprendizaje</b></p>    | <p>Reflexionar sobre lo que contestaron de la actividad encomendada en su diario.</p>                               | <p><b>Diario de aprendizaje</b><br/>Se pedirá la participación de alguno de los(as) alumnas(as) para que comente al grupo lo que lleva de avances en su ensayo, las dudas que les hayan surgido, las opciones de solución que identificaron y las fuentes dónde buscaron. La docente promoverá la reflexión.</p>   | <p>Ninguno</p>  | <p>Avances del ensayo.</p>                 | <p>15'</p> |
| <p><b>Evaluación de los temas de sexualidad</b></p> | <p>Identificar si lograron adquirir los conocimientos sobre sexualidad y qué tanto lo vinculan con su realidad.</p> | <p><b>Estudios de caso</b><br/>La docente les repartirá por equipo un caso que tenga que ver con el modelo holónico de la sexualidad el cual leerán, analizarán y escribirán lo siguiente:<br/><br/>-Problemática<br/>-Causas<br/>-Relación entre los holones<br/>-Propuesta(s) de solución<br/><br/>Posteriormente a nivel grupal cada equipo leerá y compartirá sus reflexiones, la docente procurará aportar, realizar preguntas, vincular con lo visto y complementar. Pedirá la participación de los otros equipos para que comenten.</p> | <p>Hoja en blanco<br/>Plumas<br/>Estudios de caso</p> | <p>Estudios de caso con la conclusión.</p> | <p>30'</p> |
| <p><b>Revisión de los objetivos</b></p>             | <p>Identificar si se llevaron a cabo las metas que se plantearon al principio.</p>                                  | <p><b>¿Lo logramos o no?</b><br/>La docente pondrá en un rotafolio los objetivos que se plantearon en la primera sesión y en conjunto con los(as) alumnos(as) se cotejara si se llevaron a cabo o no, cuáles fueron las posibles causas de que se cumplieran o no. Una oportunidad para practicar la resolución de problemas.</p>  | <p>Rotafolios con las metas</p>                       | <p>Rotafolios con las metas revisadas</p>  | <p>10'</p> |

|   |  |   |                                |                                  |     |
|---|--|---|--------------------------------|----------------------------------|-----|
|   |  | <b>Enfatizar y vincular:</b> Recordar lo visto en la actividad de resolución de problemas.  |                                |                                  |     |
| <b>Evaluación final:<br/>Aspectos de la Sexualidad y modelo sistémico de la sexualidad.</b> | Identificar el nivel de conocimientos que el alumnado tiene sobre sexualidad y el modelo sistémico de la sexualidad.   | <b>¿Qué sabes sobre sexualidad?</b><br>El alumnado responderá un cuestionario inicial sobre el concepto de sexualidad, los aspectos de la sexualidad y el modelo sistémico de la sexualidad ( <b>Ver anexos</b> ).  | Hoja del cuestionario<br>Pluma | Hoja del cuestionario contestado | 30' |
| <b>Cierre de la sesión</b>  | Aterrizar todos los conceptos nuevos que hayan aprendido en clase.   | <b>Rescatando conceptos</b><br>Los (as) alumnos(as) anotarán en una hoja en blanco las  | Media hoja en blanco           | Media hoja con la conclusión     | 10' |
| <b>Retroalimentación de actividades</b>   | Dar inmediata y oportuna información al alumno(a) acerca de la calidad de su desempeño para que realice las correcciones necesarias con el objeto de mejorar su desempeño académico. | <b>Trabajos revisados (ensayo avances)</b><br>La docente entregara a los(as) alumnos(as) sus trabajos con la revisión y comentarios sobre sus actividades, así como tareas para que los alumnos puedan observar su desempeño y realizar ajustes si consideran pertinente. |                                | Tareas y actividades revisadas   | 5'  |
| <b>Cierre de la sesión</b>  | Aterrizar todos los conceptos nuevos que hayan aprendido en clase.   | <b>Rescatando conceptos</b><br>Los (as) alumnos(as) anotarán en media hoja en blanco los que les llamó la atención, algo relevante que quieran mencionar de la clase y cómo se sintieron.   | Media hoja en blanco           | Media hoja con la conclusión     | 10' |
| <b>Referencias:</b>   |  |   |                                |                                  |     |
| <b>Bibliografía de consulta para los alumnos</b>  |  |   |                                |                                  |     |

- Ψ Alfaro, J., Campos, G., Medrán, H., Pérez, J. & Sánchez, G. (2010). Psicología para el Bachillerato. Tomo II. Textos Para Apoyar el Curso de Psicología II del Plan de Estudios Revisado. México: UNAM.
- Ψ Arango de Montis, I. (2008). Sexualidad humana. México: Manual Moderno.
- Ψ Craig, G. J. (2009). Desarrollo psicológico. México: Pearson Educación.
- Ψ Marina, J. A. (2002). El rompecabezas de la sexualidad. España: Anagrama.
- Ψ Mayor, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis, S.A: Madrid.
- Ψ Núñez Noriega, G. (2016). ¿Qué es la diversidad sexual? México: CIEG– UNAM.

#### **Bibliografía de consulta para el profesor**

- Ψ CONAPO. (1994). Antología de la sexualidad humana. México: Porrúa.
- Ψ Delval, J. (1994). El desarrollo humano. México: Siglo XXI.
- Ψ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Ψ Lamas, M. (2015). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: CIEG–UNAM.
- Ψ Rice, F. P. (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. México: Pearson–Prentice Hall.
- Ψ Weeks, J. (1998). Sexualidad. México: Paidós–UNAM.
- Ψ Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1992). Student perceptions in the classroom: causes and consequences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ψ Zimmerman, B. & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: APA.

#### **Bibliografía complementaria o adicional**

- Ψ Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad Foucault. México: Siglo XXI.
- Ψ Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

#### **Fuentes de información en Internet**

- <<http://bibliotecas.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>>
- <<http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/programa-universitario-de-estudios-de-genero-pueg>>
- <<http://dialnet.unirioja.es>>
- <<http://www.catalogoderevistas.unam.mx/>>
- <<http://www.dgbiblio.unam.mx>>
- <<http://www.redalyc.uaemex.mx>>
- <[portalacademico.cch.unam.mx/](http://portalacademico.cch.unam.mx/)>
- <[www.rua.unam.mx](http://www.rua.unam.mx)>
- <<http://tutorial.cch.unam.mx/>>

<http://www.cuaed.unam.mx/lecturas/catalogo.php>

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente.

**Docente:** Lic. María Elena Padrón Estrada.

**Dirigido a:** Alumnos de la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente que cursan el sexto semestre.

**Fechas:** 15, 20, 22 y 27 de febrero – 1, 6, 8 y 13 de marzo.

**Duración:** Dos horas cada sesión, en total 14 horas.

**Horario:** 7:00 a 9:00 y 9:00 a 11:00 am.

**Días:** miércoles y viernes.

**Número de sesiones:** 8.

**sesiones:** 8.

| <b>Objetivo General de las sesiones:</b> Favorecer, reestructurar o crear estrategias en el proceso de Aprendizaje Autorregulado de estudiantes que cursan la materia de Psicología del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente para mejorar su capacidad de aprender a aprender. |   |  |   |  |        |
|---|---|--|---|--|--------|
| <b>SESIÓN: 8</b>  |   |  |   |  |        |
| <b>TEMA:</b> Fases del proceso de Autorregulación (Fase de evaluación).   |   |  | <b>Objetivo particular de la sesión:</b>                                |  |        |
|   |   |  | Los alumnos conocerán y analizarán sobre la fase de evaluación del AAR. |  |        |
| SUBTEMA   | OBJETIVO ESPECÍFICO   | TÉCNICA ACTIVIDAD  | MATERIALES  | PRODUCTO   | TIEMPO |
| <b>Recapitulación y panorama general.</b>   | Efectuar una revisión breve y clarificar los conocimientos anteriores, además, dar una introducción del tema siguiente. | <b>Técnica: “Comentando, aclarando y abriendo un tema nuevo”</b><br>Se preguntará si se tiene dudas del tema anterior y se abrirá el tema que sigue. | Ninguno   | Observar si alguno de los(as) jóvenes tiene alguna duda de los temas vistos y el interés que se tiene hacia el nuevo tema. | 5'     |
| <b>Retroalimentación al alumnado de su proceso de aprendizaje</b>   | Proporcionar al alumnado retroalimentación de su proceso de aprendizaje, de su  | <b>Retroalimentación vía correo electrónico</b><br>La docente explicará a los(as) alumnos(as) que debido a una estancia de investigación no podrá    | Hoja en blanco<br>Plumas  | Listado de correos   | 5'     |

|  |  |  |                           |                                |     |
|--|--|--|---------------------------|--------------------------------|-----|
|  | desempeño, participación y calificación global.                        | <p>proporcionar retroalimentación verbalmente, pero lo hará por correo electrónico posterior a que hayan enviado su ensayo. La retroalimentación va a contener comentarios y observaciones sobre todo el proceso de aprendizaje desglosado en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación</li> <li>• Carpeta de actividades</li> <li>• Evaluación final</li> <li>• Observaciones generales y recomendaciones</li> </ul> <p>Comentando que también se les enviara su calificación tomando en cuenta el puntaje asignado a las actividades que se les planteo desde el inicio de las clases.</p> |                           |                                |     |
| <b>Evaluación final: Procesos de autorregulación del aprendizaje</b> | Conocer el nivel de autorregulación que tienen los jóvenes estudiantes | <p><b>Cuestionario de Estrategias para el Aprendizaje Autorregulado, CEPAA, (Martínez, 2004).</b></p> <p>Se aplicará un instrumento constituido por 55 ítems, con cinco opciones de respuesta tipo Likert, para evaluar el aprendizaje autorregulado en cuatro dimensiones: 1) estrategias cognitivas y metacognitivas, 2) estrategias de comportamiento, 3) estrategias motivacionales y 4) estrategias de interacción contextual. La docente leerá en voz alta las instrucciones y les pondrá algún ejemplo(Ver anexos).</p>   | Hoja del inventario Pluma | Hoja del inventario contestado | 30' |
| <b>Carpeta de actividades</b>  | Recibir las carpetas de los(as) alumnos(as) con la                     | <p><b>Carpeta</b></p> <p>Entrega de la carpeta que contendrá lo siguiente:</p>   |                           | Carpeta con las actividades    | 5'  |

|   |  |   |                                 |  |     |
|---|--|---|---------------------------------|--|-----|
|   | integración de las actividades encomendadas.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carátula</li> <li>• Actividades del diario de aprendizaje</li> <li>• Mapas de las lecturas</li> <li>• Ensayo (se enviará por correo electrónico).</li> <li>• Instructivo de AAR</li> <li>• Conclusiones por sesión</li> <li>• Conclusión general</li> </ul>  |                                 |  |     |
| <b>Retroalimentación de actividades</b>                 | Dar inmediata y oportuna información al alumno(a) acerca de la calidad de su desempeño para que realice las correcciones necesarias con el objeto de mejorar su desempeño académico. | <b>Trabajos revisados (ensayo avances)</b><br>La docente entregara a los(as) alumnos(as) sus trabajos con la revisión y comentarios sobre sus actividades, así como tareas para que los alumnos puedan observar su desempeño y realizar ajustes si consideran pertinente.   |                                 | Tareas y actividades revisadas   | 5'  |
| <b>Evaluación del desempeño docente y del alumnado.</b> | Conocer la opinión sobre el desempeño docente y su autoevaluación como alumnos(as).  | <b>Evaluación docente y alumnado</b><br>La docente les entregará una hoja para que evalúen su desempeño docente respecto al manejo del grupo, contenidos, material, etc. Además, que se evalúen a sí mismos(as) como alumnos(as). Se dejará unas líneas para comentarios adicionales. Se mencionará que si desean pueden escribir su nombre( <b>Ver anexos</b> ). | Hoja con la evaluación<br>Pluma | Hoja con las respuestas de la evaluación hacia la docente y el alumnado. | 10' |
| <b>Agradecimientos</b>                                  | Agradecer su presencia, la participación de los y las alumnas en la intervención con la  | <b>Agradecimientos</b><br>La docente agradecerá a los(as) alumnos(as) por su participación en las sesiones durante la intervención, su disposición durante el proceso de  |                                 |  | 5'  |

|  |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
|  | <p>finalidad de reconocer aspectos positivos, áreas de oportunidad y las estrategias que se pueden establecer.</p> | <p>aprendizaje, su participación pedir su participación para comentarios y se despedirá del grupo. También comentara cómo se sintió, lo que observo durante el proceso y aspectos importantes que puedan ayudar a mejorar su aprendizaje.</p> |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|

**Referencias:**

**Bibliografía de consulta para los alumnos**

- Ψ Alfaro, J., Campos, G., Medrán, H., Pérez, J. & Sánchez, G. (2010). Psicología para el Bachillerato. Tomo II. Textos Para Apoyar el Curso de Psicología II del Plan de Estudios Revisado. México: UNAM.
- Ψ Arango de Montis, I. (2008). Sexualidad humana. México: Manual Moderno.
- Ψ Craig, G. J. (2009). Desarrollo psicológico. México: Pearson Educación.
- Ψ Marina, J. A. (2002). El rompecabezas de la sexualidad. España: Anagrama.
- Ψ Mayor, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis, S.A: Madrid.
- Ψ Núñez Noriega, G. (2016). ¿Qué es la diversidad sexual? México: CIEG– UNAM.

**Bibliografía de consulta para el profesor**

- Ψ CONAPO. (1994). Antología de la sexualidad humana. México: Porrúa.
- Ψ Delval, J. (1994). El desarrollo humano. México: Siglo XXI.
- Ψ Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Ψ Lamas, M. (2015). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: CIEG–UNAM.
- Ψ Rice, F. P. (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. México: Pearson–Prentice Hall.
- Ψ Weeks, J. (1998). Sexualidad. México: Paidós–UNAM.
- Ψ Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1992). Student perceptions in the classroom: causes and consequences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ψ Zimmerman, B. & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: APA.

**Bibliografía complementaria o adicional**

- Ψ Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad Foucault. México: Siglo XXI.
- Ψ Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



### Fuentes de información en Internet

<<http://bibliotecas.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>>  
< <http://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/programa-universitario-de-estudios-de-genero-pueg>>  
<<http://dialnet.unirioja.es>>  
<<http://www.catalogoderevistas.unam.mx/>>  
<<http://www.dgbiblio.unam.mx>>  
<<http://www.redalyc.uaemex.mx>>  
<[portalacademico.cch.unam.mx/](http://portalacademico.cch.unam.mx/)>  
<[www.rua.unam.mx](http://www.rua.unam.mx)>  
<<http://tutorial.cch.unam.mx/>>  
<<http://www.cuaed.unam.mx/lecturas/catalogo.php>>