



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Autonomía intelectual en universitarios: el papel de la
evaluación del propio desempeño"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)

Shoundra Jeanene Ortiz Cervantes

Director: Dr. **Germán Morales Chávez**

Dictaminadores: Lic. **Benjamín Peña Pérez**

Lic. **Alfredo Hernández Corona**





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá, a mi hermano y a mis amigos (quienes para mí también son familia) por su constante ayuda otorgada de todas las maneras posibles y por siempre estar, haciéndome sentir un poco más valiente.

Al Dr. Germán Morales por todas sus enseñanzas, su paciencia, sus correcciones y su ayuda, tanto en mi formación profesional como personal. Al profesor Benjamín y al profesor Alfredo por todo su tiempo, sus explicaciones y sus consejos.

Al equipo de investigación por su ayuda y sus comentarios siempre certeros, apoyando mucho en el desarrollo de este trabajo.

Esta tesis fue realizada con ayuda del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), como parte del apoyo otorgado al proyecto IN306920 “Análisis de las competencias de estudio orientadas al autodidactismo en estudiantes universitarios”.

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	7
1.1 Objetivos de la educación superior.	9
1.2 Perfiles de egreso.	10
1.3 Bolsa de trabajo y realidad de los profesionistas.	11
2. EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO	17
2.1 Aprendizaje autorregulado.	17
2.2 Metacognición.	24
2.3 Autodidactismo.	26
3. APORTACIONES DESDE EL INTERCONDUCTISMO AL ESTUDIO DEL AUTODIDACTISMO	31
3.1 El Modelo de Interacción Didáctica.	31
3.2 Relevancia del uso de criterios en el aula.	35
3.3 Autodidactismo: Un posible entrenamiento.	44
4. MÉTODO	46
5. RESULTADOS	51
6. DISCUSIÓN	61
REFERENCIAS	67
ANEXOS	82

RESUMEN

De acuerdo a las opiniones de diversos expertos es muy común que los estudiantes mexicanos transicionen de nivel educativo, e incluso egresen del nivel superior, con huecos en su aprendizaje y la falta de las competencias necesarias para la vida tanto académica como profesional, esto ha generado que los profesionales en los campos laborales no cuenten con una preparación que les permita resolver las cambiantes problemáticas en su área disciplinaria. Este estudio ofrece una posible solución, la cual es entrenar a los estudiantes a ser autodidactas como respuesta a la ausencia de una figura docente, no sólo en el campo laboral sino también en las aulas escolares o durante las clases en línea en las cuales se imposibilita que se dé una relación docente-alumno. La propuesta de este trabajo va guiada a formar individuos que cumplan con las labores del docente es por ello que, amparado bajo el Modelo de Interacción Didáctica, se propone que los estudiantes aprendan a identificar criterios de ajuste funcional, imponerse criterios de ajuste funcional a sí mismos, sean efectivos al momento de satisfacer dichos criterios y finalmente comparen el desempeño que desplegaron en la satisfacción de esos criterios de ajuste funcional con el desempeño que se esperaba que desplegaran (ideal). Tomando éste último elemento como punto central es que se propone una vía para conseguir entrenar a los estudiantes de nivel superior a ser capaces de evaluar su propio desempeño desplegado al momento de resolver problemáticas de complejidad funcional variada, bajo esta lógica es que plantea el objetivo del estudio, el cual es evaluar los efectos de variar el tipo de consecuencias al desempeño lector sobre la autoevaluación de la satisfacción de tres criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios.

INTRODUCCIÓN

La cuarta Revolución Industrial ha modificado el contexto en el que se lleva a cabo la educación, en el caso de México esto ha generado exigencias casi imposibles de cumplir tanto para los docentes como para el alumnado. Un ejemplo de ello son las condiciones de hacinamiento en las que se encuentran los salones de clases, condición que ha imposibilitado que el docente pueda dar una atención personalizada a todos sus alumnos.

Como una de las consecuencias de lo anterior, se han identificado desfases en el aprendizaje esperado de la mayoría de los estudiantes mexicanos inscritos en cualquier nivel educativo. Estos desfases se han normalizado en el ámbito escolar a tal grado que los alumnos transicionan de nivel con una brecha cada vez mayor en su aprendizaje, lo cual alentiza o impide del todo el desarrollo de competencias necesarias para la vida tanto académica como profesional de los estudiantes. Ello ha auspiciado que los egresados de educación superior salgan al campo laboral sin una preparación que les permita resolver de manera eficiente y eficaz las nuevas problemáticas en su área disciplinaria.

Las condiciones actuales nos permiten plantear una posible solución, la cual es promover que los estudiantes sean autodidactas, ésto daría respuesta a la imposibilidad de una educación más individualizada en el salón de clases y a la falta de una figura docente (o con mayor experiencia), en el campo laboral, que funja como guía para el profesional en cuestión. Un obstáculo para conseguir la formación de estudiantes autodidactas ha sido la conceptualización y el abordaje empírico del llamado “autodidactismo”.

El presente trabajo plantea que el despliegue de comportamiento autodidacta por parte de un individuo requiere que sea capaz de identificar criterios de ajuste funcional, imponerse criterios a sí mismo, satisfacerlos y comparar el desempeño que desplegaron en la satisfacción de esos criterios con el desempeño que se esperaba que desplegaran. Tomando ésto último como

punto central del presente trabajo dado que se considera que si los estudiantes son capaces de evaluar su propio desempeño entonces se estaría demostrando que ellos cuentan con las habilidades necesarias para conocer su desempeño esperado. Es por ésto que se propone el entrenamiento de los estudiantes para ser capaces de evaluar su propio desempeño desplegado al momento de resolver problemáticas de complejidad variada. Por ello es que el objetivo es evaluar los efectos de variar el tipo de consecuencias al desempeño lector sobre la autoevaluación de la satisfacción de tres criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios.

De manera general se muestra la ruta lógica bajo la cual se llegará a cumplir con tal objetivo. En el primer capítulo se dará un panorama general sobre la educación superior en México, haciendo mención de sus objetivos para la formación de los egresados. Se describirá el perfil profesional de los egresados de diversas instituciones de educación superior, específicamente en la licenciatura en Psicología, se detallarán los requisitos que, según los contratistas, los profesionales en Psicología deben de cubrir para contar con una plaza y se mencionarán las características que se deben de poseer para un adecuado *Home Office* y las cualidades que tienen los llamados emprendedores.

En el segundo capítulo se hará mención de tres planteamientos que se suelen emplear al momento de hablar de autonomía intelectual, de esos tres se empleará el autodidactismo como sinónimo de autonomía intelectual en el presente trabajo, siendo así que, se detallarán las características de lo que implica ser autodidacta como respuesta al panorama de problemáticas con las que se enfrentan los egresados en el campo laboral, al verse inmersos en un contexto cambiante en el que se presentan nuevas problemáticas día con día y que requieren de innovación constante para su resolución, haciendo hincapié en que, para poder generar nuevas respuestas es necesario ser capaz de evaluar la propia ejecución en anteriores formas de resolver problemáticas. Por último, se detallará cómo es que el autodidactismo ha sido planteado.

El tercer capítulo se centrará en repasar brevemente los postulados de la teoría psicológica Interconductual enfocándose en el Modelo de Interacción Didáctica con el que será abordado el tema del autodidactismo y bajo el cual se guiará el objetivo de esta investigación, se describirán algunos de los estudios que han demostrado ser efectivos en el entrenamiento de los elementos que conforman el comportamiento autodidacta, centrándose en la evaluación del propio desempeño para poder dar pie a la propuesta del presente trabajo.

1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

La educación puede ser definida como la institucionalización de las exigencias impuestas por el sistema socio-económico vigente, las cuales poseen una repercusión para el desarrollo, tanto individual como grupal de los seres humanos inmersos en dicho contexto (Latapí, 1996; Salamón, 1980; Ornelas, 1981). La educación también arraiga consigo una serie de procesos que le han dado validación como algo positivo para la mejora de la calidad de vida, por ejemplo, el hecho de que un mayor nivel educativo te permite tener acceso a la llamada movilidad social.

El término movilidad social es empleado para describir el cambio de posición en una estructura socioeconómica de los individuos (Vélez, Campos y Fonseca, 2015). A manera de comprobar la afirmación de que el estudiar te permite llevar a cabo la movilidad social, se realizó un estudio en el que se halló que los individuos que contaban con un nivel educativo superior lograron subir su posición social de origen (familiar), a comparación de lo que no tuvieron una formación en el nivel superior y presentaron una tendencia a ascender de su posición social de origen (Rey, 2017). Por lo anterior, la carencia en la buena calidad de la educación impartida en México es una de las cosas que se considera prioritaria mejorar para poder cambiar a mejor la calidad de vida y la economía de los mexicanos (OCDE, 2010; UNESCO, 2015).

Tomando en cuenta los factores a nivel económico, cultural e incluso de salud, que son consecuentes a la falta de una educación de calidad, fue que en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Orden Jurídico, 2016) se decidió estipular, entre otras cosas, que es deber del Estado asegurarse de que la educación obligatoria (nivel básico y medio superior) sea de calidad. Además toda la educación impartida en México se debe orientar en el progreso científico, basándose en el máximo logro académico de los educandos y desafanarse de prejuicios y fanatismos, a manera de comprender los problemas

que se presenten, promoviendo la constante mejora económica, social, cultural y de convivencia humana, evitando los privilegios de grupos.

Lo anterior nos deja ver cómo sería la educación en México desde un plano ideal, *empero* lo ideal y lo real no siempre son compatibles. Podría suponerse que el problema radica en que no se invierte lo suficiente en educación, ante ello la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reportó que durante el 2014 el gobierno mexicano invirtió 3,703 dólares en educación (OCDE, 2017) , lo que actualmente equivaldría a 70,791.07 pesos mexicanos, ésto implicó que las familias de los estudiantes mexicanos tuvieran que cubrir un gasto del 17.3% en la educación de cada miembro, lo cual ubicó a México como el tercer país (en el listado de los miembros de la OCDE) en el cual las familias invirtieron más en educación durante el 2014.

Como se puede ver el que muchos jóvenes mexicanos accedan a una educación institucionalizada implica un esfuerzo para la mayoría, sin embargo, existen muchos más factores que afectan el poder contar con educación escolarizada, un ejemplo de uno de esos factores se puede encontrar en el hacinamiento de cuarenta alumnos a un docente (OCDE, 2009), lo cual funge como impedimento para que dicho docente establezca una relación directa de enseñanza-aprendizaje con cada uno de los alumnos.

Al considerar todas estas condiciones adversas, tendría sentido conocer qué es lo que están aprendiendo los estudiantes en las aulas de clase, para ello es necesario realizar una revisión a los objetivos planteados para la educación superior, enfocándose específicamente en ésta ya que es la última etapa de aprendizaje institucional de los individuos y la cuál los prepara para el campo laboral.

1.1 Objetivos de la educación superior.

La educación superior es considerada como la última fase del aprendizaje formal, este nivel educativo está formado por dos grados; el pregrado, en el cual se brinda un título, y el posgrado (OECD, 2019). De forma general, los objetivos de la educación superior son brindar las condiciones necesarias para que los estudiantes reciban una educación flexible, innovadora, pertinente, diversificada, equitativa y de amplia cobertura, que les permita transformar a la sociedad y con ello coadyuvar al desarrollo económico y social del país (SEP, 2018). Ahora bien, cabría preguntarse si se cumple o no todo lo estipulado en sus objetivos, para ello basta con revisar algunas de las problemáticas más comunes al sistema de educación superior y al mal desempeño académico de su población.

Un problema común es la falta de oportunidades educativas (Saucedo, 2002) para toda la población, o en otras palabras la llamada la exclusión educativa (Sarrionandia, 2008) que es posible ilustrar empleando el concepto de “privilegio cultural” (Bourdieu, 1986) usado para referirse a situaciones en las que le será mucho más sencillo al hijo de un empresario poder acceder a algún plantel de nivel de educación superior que oferte educación de buena calidad, a diferencia de la dificultad de acceso que presentará el hijo de un empleado con un salario mínimo. Otro problema se encuentra en la escasez de docentes en comparación con el número de alumnos que hay, el mal estado de las infraestructuras en las que se imparten las clases, la falta de cupo en las instituciones de educación superior (OCDE, 2019), entre otros.

Existen diversos factores que no se toman en cuenta al momento de plantear si se cumple o no con los objetivos de la educación superior y de ser no la respuesta, por qué no se cumple con ellos. En cuanto a ello, el INEE (2006) argumentó que la clave para evaluar el sistema educativo está en emplear enfoques que permitan contemplar las variables a nivel micro y macro, así como

llevar a cabo análisis de tipo cuanti y cualitativos, lo cual incluye tomar en cuenta las características tanto de la población estudiantil como de las instituciones a las que pertenecen.

Siguiendo la anterior recomendación y con motivo de poder dar respuesta a si los egresados de diversos planteles de educación superior están adquiriendo las competencias que se solicitan en el campo laboral actual, se realizó una revisión de la visión y la misión de cinco instituciones de educación superior en el país, éstas son la Benemérita Universidad de Autónoma de Puebla (BUAP) (2017), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (s.f.), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) (s.f. a.), la Universidad de Guadalajara (UDG) (2017) y, por fines prácticos en este trabajo, la Facultad de Estudios Superiores Plantel Iztacala (FESI) (UNAM, 2019).

Al realizar la comparación de la visión y la misión de cada una de las instituciones anteriores es posible dar cuenta de comparten similitudes en el hecho de que las cinco buscan que sus egresados sean personas innovadoras, que con su esfuerzo logren cambiar la sociedad y además destaquen en el campo en el que se están desempeñando. Una forma de poder averiguar si existe congruencia en lo que se busca como institución con el resultado obtenido es, indagar en las cualidades de los profesionales que se formaron en cada institución, esto se puede lograr al consultar los perfiles de egreso.

1.2 Perfiles de egreso.

Con el fin de hacer comparable lo que están aprendiendo los estudiantes de las instituciones anteriores se ha optado por elegir una misma área en común, esta es la Psicología, tomando en cuenta que el presente trabajo forma parte de dicha disciplina.

Se revisaron los perfiles de egreso de las mismas cinco instituciones de educación superior en México con las que se trabajó en el apartado anterior, se encontró que existen puntos clave en la mayoría de las características que son descritas en los perfiles de los licenciados en Psicología, por ejemplo, se remarca el compromiso ético y social, la especialización en el manejo de la metodología y de los conceptos, el poder evaluar, intervenir y planear de manera crítica e innovando. Ahora bien, una duda común en cualquier campo disciplinario tiene que ver con la oferta de trabajo que se podrá tener al finalizar los estudios de nivel superior, es por ello que a continuación se describirán los requisitos más comunes para los psicólogos en México (BUAP, 2017; IPN, 2019; UANL, s. f. b; UDG, 2016; UNAM, 2016).

1.3 Bolsa de trabajo y realidad de los profesionistas.

Se realizó una búsqueda en diversas páginas de Internet con ofertas y anuncios para psicólogos, de manera general se encontró que las competencias comúnmente más buscadas para el campo laboral de México en los egresados de la licenciatura en Psicología son; el buen manejo de grupos, contar con los conocimientos en el campo para el que se está postulando la plaza (organizacional, educación, clínica, educación especial, terapia, etc.), la habilidad de identificar conductas, la implementación de estrategias, el manejo de técnicas de modificación de conducta, la elaboración de reportes, la intervención en crisis, saber capturar datos, tener buen manejo en la paquetería de *Office*, contar con conocimientos en la aplicación e interpretación de pruebas psicométricas/ baterías, la interpretación y la aplicación de pruebas proyectivas, además de ser individuos asertivos, con ética, seguridad emocional, capacidad de trabajar adecuadamente en situaciones de estrés y con experiencia en el área de interés de 1 a 3 años aproximadamente (Forbes, 2018; Forbes, 2019 Indeed, 2019; OCC, 2019).

Agregando que sí existen diferencias entre los egresados que cuentan con título y cédula profesional y los egresados que no los tienen. Estas diferencias se ven reflejadas claramente en el sueldo, los psicólogos con título reciben una oferta de sueldo que oscila entre los \$8,000 a los \$18,000 al mes, en cambio los psicólogos sin título, que son pagados igual que a los estudiantes, se ofrece un sueldo que oscila entre los \$2,000 y los \$6,000 mensuales.

El último elemento que es necesario tomar en cuenta está dado por las características poblacionales, haciendo hincapié en la importancia de tomar en cuenta las demandas de la nueva generación activa en el campo laboral.

La empresa de recursos humanos Kelly Services reportó en su informe de tendencias laboral del 2018 que la generación de individuos denominada como *Millenials* poseen las siguientes características laborales: son inquietos y tienden a cambiar de trabajo constantemente, no saben ahorrar, el tiempo que desean tener en un puesto laboral es de 2 a 5 años máximo, sin embargo esto puede cambiar dependiendo de las cualidades y características de la empresa, la mayoría prefiere un empleo de tiempo completo y valoran mucho el tiempo que pueden dedicar a sí mismos. Lo importante de prestar atención a las características de esta generación radica en que ellos representarán $\frac{1}{3}$ de la población activa en el mercado laboral actual (Kelly Services, 2018). Esta es la razón a la que se le puede atribuir la creciente fama que han adquirido los llamados *Home Office* o la búsqueda de muchas personas por convertirse en emprendedores.

En el caso del *Home Office* se tienen los beneficios de que se tienen horarios flexibles, no es necesario usar ropa formal, uno puede decidir en qué tipo de ambiente realizar sus labores, el estar en casa permite que se realicen las actividades del hogar mientras se está en horario laboral, se ahorra tiempo y dinero en el sentido de que no hay que transportarse o pagar un almuerzo (Kiss, 2019). Sin embargo, algo que no se considera es a cambio de poder disfrutar de esos beneficios es necesario que las personas que desempeñen sus labores en esas modalidades sean capaces de apegarse a una rutina laboral en un ambiente

que no está destinado a ello (la casa) esto incluye desde realizar las tareas eficientemente hasta cumplir a tiempo con los pendientes que se tienen, tanto en casa como en el trabajo, lo cual implica una adecuada administración del tiempo que se dispone.

El autoempleo es un negocio que tiene como fin generar ganancias diarias, ya que se recibe un salario por la actividad que se realiza en un horario predeterminado. Si un autoempleador logra vender su idea y empieza a estar a cargo de más personas (empleados) que ahora realizan el trabajo que hacía entonces y además comienza a obtener rentabilidad de la inversión realizada al iniciar su negocio entonces se puede hablar de un emprendedor. Éste debe ser capaz de estar a cargo de un equipo de trabajo, ofrecer soluciones y modificar o aportar nuevas ideas, además de que debe de tener y actualizar sus conocimientos de aspectos legales, financieros, publicitarios, etc. (Milenio, 2016), para continuar con la innovación que se tuvo en el mercado y así poder competir con otras empresas reconocidas, por ello también necesita planificar a mediano y largo plazo sus estrategias en el mercado.

La empresa Accenture se dio a la tarea de recabar las competencias suficientes para poder ser un emprendedor, siendo que estas implican tres dimensiones que se desglosan en distintas habilidades; la dimensión individual que conlleva autoconfianza, autocontrol, razonamiento matemático, flexibilidad y tolerancia a la frustración. La dimensión profesional implica tener iniciativa y la toma de decisiones. Por último, la dimensión colectiva está compuesta por la comunicación, el cumplimiento de normas, tareas y la capacidad de relación. (Accenture, 2013). Por otro lado, en el campo de las ciencias sociales la búsqueda de la explicación del emprendimiento ha llevado al desarrollo de diversas teorías que, en el caso de las dominantes, han recurrido a la clasificación de las personas, ya que los empleados de las empresas se desempeñan en diversas acciones y a la vez son expertos en tareas concretas, dado lo anterior estas teorías han concordado en la importancia de la “capacitación emprendedora” como método

para conseguir empleados más eficientes e innovadores (Sánchez, Baena y Piña, 2019).

Una de las definiciones más predominantes en el campo de las ciencias sociales argumenta que el emprendimiento involucra dos fenómenos, la presencia de oportunidades lucrativas y la existencia de un individuo innovador, una vez cumplidas estas dos condiciones se debe realizar un análisis del cómo, por quién y qué efectos se tendrán al desarrollar las propuestas de futuros bienes y servicios. Ya descubiertas dichas oportunidades, se evalúan y se da pie a explotarlas o descartarlas (Shane, 2000). Además, cabe señalar que es necesario desarrollar un plan (Krueger, Reilly y Carsrud, 2000). Al tomar en cuenta lo anterior se puede afirmar que los factores individuales son prioritarios en el comportamiento emprendedor y que éste va encaminado al desarrollo de ideas e identificación de oportunidades que tengan como fin una ganancia económica.

El *Home Office* y el autoempleo han dado respuesta a la problemática mundial del desempleo, la cual es una consecuencia del acelerado crecimiento poblacional, asimétrico a su crecimiento económico. Por ello los gobiernos de los distintos países con esta problemática han coincidido en que es necesario apoyar las actividades de emprendimiento (Ovalles, Moreno, Olivares y Silva, 2018). Con lo anterior en mente fue que en 2019 se realizaron modificaciones a la Ley General del trabajo, denominando el *Home Office* como trabajo a domicilio y permitiendo que las personas que se encuentran desempeñando esta labor sean amparadas por la ley, esto a su vez permitirá que más gente se incluya a esta modalidad laboral viéndola como una nueva opción para las personas que actualmente se encuentran desempleadas, que desean poder combinar más de un trabajo, trabajando mientras estudian o que simplemente buscan poder tener la facilidad de trabajar desde casa.

Recordando que el apoyo que se da al *Home Office* y al autoempleo y emprendimiento tiene como fin último el crecimiento económico del país en cuestión, es que se argumenta la necesidad de un trabajo complementario entre

las Universidades, el Estado, la comunidad y las empresas, haciendo especial hincapié en que la Universidad es la responsable de impulsar el emprendimiento social (Ovalles, Moreno, Olivares y Silva, 2018).

A modo de resumir lo expuesto anteriormente se puede enlistar que las habilidades necesarias para poder tener éxito tanto en el área del *Home Office* como en la de los emprendedores se basan en; la innovación, la imposición de objetivos, la administración del tiempo, la evaluación de los resultados obtenidos, el replanteamiento o modificación de los objetivos y la actualización constante de conocimientos en las diversas áreas que influyen en el trabajo en cuestión.

Siguiendo la lógica de una demanda latente por la formación de individuos en el campo laboral que cuenten con las anteriores habilidades, es que se recupera la responsabilidad de las instituciones de educación superior (Ovalles, Moreno, Olivares y Silva, 2018) ya que, como se mencionó anteriormente, estas son las encargadas de brindar una formación innovadora para que los individuos contribuyan al crecimiento económico del país. Siendo que el emprendimiento, por ejemplo, tiene como fin la ganancia económica individual y el crecimiento económico a nivel nacional, se considera pertinente que los planes curriculares incluyan una formación que permita a sus egresados desempeñarse en ámbitos no habituales pero que están empezando a ganar terreno como son el *Home Office* o el autoempleo que les permita dar paso al emprendimiento.

Se considera que la respuesta a la problemática expuesta anteriormente se encuentra en la relación que hay entre los estudiantes que autorregulan su aprendizaje y los emprendedores, esta relación se encuentra en el hecho de que ambos individuos deben ser quienes asuman la responsabilidad total de la tarea, planeen, implementen y evalúen su proceder en una labor determinada, siendo individuos autocríticos consigo mismos e identificando oportunidades de ofrecer soluciones a problemáticas novedosas, siendo que los emprendedores en cierto sentido diseñan nuevas profesiones (Cepjerez.net, 2019a; 2019b), visto de otra forma dan respuestas novedosas a diversas situaciones.

A final de cuentas el emprendedor y el autodidacta necesitan de las mismas competencias, lo único que cambia es el ámbito en el que se desempeñan y en la finalidad que se tiene. El emprendedor busca lucrar con sus propuestas, mientras que el autónomo intelectual tiene fines dirigidos al aprendizaje, por ello se sostiene que, para que los individuos puedan desempeñarse en el actual y futuro campo laboral es necesario auspiciar el que sean autónomos intelectuales. Para cumplir con éxito ambos objetivos se considera que es necesario que los estudiantes aprendan a emplear adecuadamente los textos escolares o especializados, siendo que estos puedan cumplir su papel de herramientas de aprendizaje, a modo que sean capaces de identificar lo requerido durante o después de la lectura (Morales, Canales, Arroyo, Pichardo, Silva y Carpio, 2005).

Uno de los retos de los espacios educativos de nivel superior es dotar a los estudiantes de capacidades que les permitan ajustarse a los requerimientos sociales y así transformar las condiciones actuales, que se caracterizan por constantes cambios acelerados en las necesidades de la población gracias al uso de la tecnología. Es aquí cuando cobra sentido el hablar de un concepto propuesto por las empresas, esto es la llamada “Revolución de habilidades”, que se resume al aprendizaje constante que los empleadores buscan en su personal, con el fin de que los empleados puedan adaptarse a las necesidades cambiantes, y de la misma forma, sean capaces de satisfacer las nuevas necesidades (Manpowergroup, 2018).

Entre las competencias clave para lograr el aprendizaje constante encontramos la capacidad de aprender por cuenta propia, lo cual implica el monitoreo de lo que se aprende por parte del, en este sentido, estudiante. En otras palabras, se busca que el estudiante se comporte como si fuera su propia figura docente, al lograr llevar a cabo ambas labores, entonces, se podría afirmar que se es autodidacta.

2. EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Antes de entrar de lleno a la descripción de los estudiantes autodidactas, se considera necesario hacer algunas aclaraciones en torno a dos planteamientos muy populares en la literatura enfocada a estudiar la autonomía intelectual, el aprendizaje autorregulado y la metacognición, los cuales de cierto modo se asemejan entre sí y además suelen empalmarse con un tercero, éste es el autodidactismo.

2.1 Aprendizaje autorregulado.

La importancia que adquirió el estudio del aprendizaje autorregulado en el ámbito educativo de la Psicología se debe en gran parte a la publicación del libro *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* de Zimmerman y Schunk en 1989, en el cual se explica que el interés de estudiar la autorregulación del aprendizaje surgió como una de las contribuciones teóricas que se han hecho al estudio del autocontrol en humanos. Zimmerman (1989) propuso uno de los modelos más retomados para explicar la autorregulación del aprendizaje, por autorregulación se hace referencia a la manera en la que se ha denominado a las estrategias de aprendizaje que los estudiantes “activan” al buscar cumplir con una meta que ha sido fijada por ellos mismos (Panadero y Tapia, 2014a).

En el modelo de Zimmerman (1989) se describe a los estudiantes que autorregulan su aprendizaje como individuos que deciden sobre el conocimiento que buscan adquirir, es por ello que prefieren llevar la dirección de su aprendizaje en vez de apoyarse en docentes, padres o algún otro individuo que les provea de instrucción. En este punto es necesario hacer un paréntesis para explicar

brevemente uno de los ejes prioritarios para el modelo de Zimmerman, la teoría del aprendizaje social propuesta por Albert Bandura (1969).

En la teoría del aprendizaje social se postula que las teorías psicológicas pueden ser categorizadas en dos grupos; aquellas que ven el comportamiento como algo que está regido por algo ajeno al control del individuo (p. ej. el inconsciente) y dicta las acciones que éste debe llevar a cabo. Mientras que, en el otro extremo se encuentran las teorías que analizan la conducta del individuo como algo pasivo, es decir, que el ambiente presenta las condiciones ante las cuales los individuos ajustan su conducta. Bandura (1969) argumenta que ambos tipos de teorías son ineficaces para cubrir el espectro completo del fenómeno psicológico, guiándose bajo la lógica de que los individuos no son completamente pasivos ante el ambiente, sino que el ambiente se ve afectado por lo que los individuos hacen, y *viceversa*.

Además, hace hincapié en la relevancia de los procesos, siendo éstos los que dan pie al aprendizaje de los individuos. Si una persona es expuesta ante un modelo que emite cierta conducta, entonces esta persona desarrollará procesos mentales (o cogniciones) que le permitan copiar la conducta del modelo y reproducirla en una situación similar, formando una jerarquía en función de la probabilidad del efecto favorable que se pueda presentar ante tal conducta, es decir, en función de las consecuencias que recibió el modelo.

Tomando lo anterior en cuenta, Zimmerman propuso el llamado Modelo de autorregulación o Modelo cíclico (Zimmerman, 2002; 1998; Panadero y Tapia, 2014b) el cual cuenta con tres fases, las cuales se describirán a continuación;

- Fase 1 Planificación: Es aquí donde inicia el proceso de autorregulación, ya que, es necesario que el alumno lleve a cabo un análisis de la tarea a modo que, a partir de lo que ya sabe, establezca los objetivos a partir de los criterios de evaluación y del nivel de perfección que busca en la tarea, tomando en cuenta el tiempo y el esfuerzo para llevarla a cabo, lo

segundo que debe hacer es planificar las estrategias para cumplir con dichos objetivos. En esta fase es prioritaria la automotivación, entendida como las creencias que tiene el alumno sobre su capacidad para cumplir o no con la tarea y qué tan exitoso será su resultado (expectativas de autoeficacia y de resultado), variando así la probabilidad de éxito real de acuerdo a qué tanto el alumno confía o no en sus capacidades y en sus resultados. El interés de la tarea, que viene dado por motivos personales o situacionales (las características de la tarea) y el valor de la tarea, ambos elementos ayudarán a motivar o no al estudiante. Por último, interviene la orientación a metas que es la creencia de los alumnos sobre los propósitos establecidos.

- Fase 2 Ejecución: Implica la autoobservación, que es la evaluación del alumno sobre la calidad de su ejecución y así modificar o no su proceder, una vez hecho eso el alumno realiza una autosupervisión, la cual es una comparación de lo que hace con algún criterio que le ayude a valorar su ejecución. Al tomar un autorregistro de sus acciones durante la ejecución es que el alumno puede autoobservarse y autosupervisarse. De igual manera, el autocontrol que el estudiante mantenga durante esta fase es prioritario, por ello se resalta la importancia de emplear estrategias metacognitivas para la concentración y motivacionales para el interés.
- Fase 3 Autorreflexión: En esta fase el alumno juzga su ejecución en la tarea por medio de una *evaluación del propio desempeño* que tome en cuenta los objetivos, el progreso y la comparación de sus resultados con los de los otros. Una vez obtenida la decisión el alumno procede a *explicarse* el éxito o el fracaso, depende de cada caso, que tuvo en la tarea, ante la explicación y atribución del resultado, el estudiante *autorreacciona* tanto cognitiva como emocionalmente, cabe recalcar que la autorreacción que tenga el estudiante afectará sus futuras ejecuciones en tareas similares.

A continuación se procederá a describir algunos estudios empíricos que han retomado el modelo de Zimmerman.

Basándose en las tres fases del modelo cíclico, Rosário, Núñez, González-Pianda, Solano y Valle (2007) elaboraron un Inventario formado por 12 ítems, con puntuación en la escala tipo Likert, que ilustran las tres fases del modelo de Zimmerman. En el inventario se presentan las siguientes afirmaciones “Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me van a enseñar y por eso creo que voy a tener buenas notas”, “Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar”, “Después de terminar un examen parcial / final, lo reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores y, hacerme una idea de la nota que voy a tener”, etc., y se le pide al estudiante que responda pensando en su situación en la mayoría de las materias.

La validez del anterior inventario fue probada por Bruna, Pérez, Bustos y Núñez (2015), quienes realizaron un estudio con el objetivo de encontrar evidencias de validez en este instrumento de evaluación del proceso de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios, para cumplir con éste se encuestó a 780 estudiantes de 16 programas de pregrado de una universidad privada y una pública ubicadas en la Región del Bío Bío en Chile. Los resultados indicaron la existencia de validez en el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje.

Con el objetivo de realizar una detección del proceso de autorregulación del alumno universitario de primer año siguiendo el modelo cíclico de Zimmerman los autores: Fernández, Cerezo, Núñez, Bernardo, Rodríguez, González-Castro, González y Bernardo (2010) llevaron a cabo un estudio retomando las aportaciones de Rosário y colaboradores (2007). En el estudio participaron 559 alumnos de primer año de la Universidad de Oviedo, a los cuales se les aplicó el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje. Los resultados demostraron que los alumnos planifican, ejecutan y evalúan su aprendizaje entre “algunas veces” y “muchas veces”. Por lo tanto, los autores concluyeron que, la

importancia de conocer en qué medida los estudiantes de nuevo ingreso a las Universidades autorregulan su aprendizaje radica en que, al conocer su nivel será posible instar nuevas estrategias para que los estudiantes comiencen a autorregular su aprendizaje en mayor medida.

Otro de los modelos más empleados para el estudio del aprendizaje autodidacta es el de Pintrich (2000), su modelo ha sido reconocido como uno de los que mejor logran sintetizar los procesos de autorregulación del aprendizaje (Torrano y Gonzáles, 2004; Montero y de Dios, 2004; Solano, González-Pienda, González-Pumariega, Solís y Núñez, 2004). En él Pintrich señala que hay que tomar en cuenta tres elementos a la hora de generalizar aportes en las teorías de aprendizaje autorregulado, los cuales son motivacionales, cognitivos y relativos al contexto de aprendizaje. En el caso de los motivacionales van guiados a la orientación a metas de logro, expectativas de éxito o fracaso, autopercepciones (autoeficacia), creencias autocontrol, el valor de la tarea y las reacciones afectivas y emocionales. Los cognitivos implican factores como las estrategias de autorregulación cognitiva y de aprendizaje, la metacognición, entre otros. Finalmente, los elementos relativos al contexto de aprendizaje tienen que ver con las características de la tarea en cuestión, el contexto en el cual ocurre y la percepción que tiene el alumno sobre estos dos, los métodos de enseñanza del docente, la cohesión del grupo y la conducta del docente ante la clase.

Al analizar los dos modelos más empleados para el estudio del aprendizaje autorregulado, es posible afirmar que las diferencias que presentan son escasas y se podría afirmar que los primeros dos pasos, por llamarlos de alguna forma, de los modelos son iguales (Ver Tabla 1).

Tabla 1. *Comparación entre modelos*

Zimmerman (1989)		Pintrich (2000)
Planificación	Establecimiento de objetivos y estrategias	Orientación a metas de logro
	Automotivación	Expectativas de éxito o fracaso
	Expectativas de autoeficacia y de resultado	Expectativas de éxito o fracaso Autopercepciones
	Interés y valor que se le otorga a la tarea	Valor de la tarea Características de la tarea en cuestión
	Orientación a metas	Orientación a metas de logro
Ejecución	Autobservación	Metacognición
	Autosupervisión	Metacognición

	Autocontrol (estrategias metacognitivas y motivacionales)	Estrategias de autorregulación cognitiva y de aprendizaje
--	---	---

Al tomar en cuenta las similitudes existentes en los modelos propuestos para el estudio de la autorregulación, Peñalosa, Landa y Zaira (2006) realizaron un escrito con el objetivo de analizar el concepto de autorregulación y ofrecer posibles respuestas a las trabas que se encuentran en su estudio desde la Psicología, como conclusiones se sostiene que es importante considerar que el campo de estudio de la autorregulación sigue en construcción. Es necesario que se consensuen los márgenes teórico metodológicos con los que se trabajará, tomando en cuenta dentro de ellos se encuentra: la posibilidad de aplicar el conocimiento a otros campos, el seleccionar una única definición que erradique la confusión actual con otros conceptos y operacionalizar los procesos descritos en ella, desarrollar modelos que describan el proceso de autorregulación como un proceso volitivo y perfeccionar los instrumentos de medición.

Otro elemento que se considera relevante resaltar es que Pintrich (2000) emplea la metacognición como parte de los procesos usados en su modelo para la descripción del aprendizaje autorregulado. Al contrario de trabajos como el de Valenzuela (2019) quien ha registrado a la metacognición como un proceso cognitivo que abarca la autorregulación de otros procesos, dada la confusión que existe en cuanto al uso del concepto, se considera relevante analizarlo en el siguiente apartado.

2.2 Metacognición.

El concepto de metacognición ha cobrado popularidad gracias a que diversas investigaciones (Ríos; 1991; Cooper; 1998; Chirilos, 2014; Muñoz y Ocaña, 2017) afirman que es una manera de asegurar el éxito académico, y además, permite que el conocimiento adquirido transite a algo más significativo para los estudiantes, lo cual implica, la posibilidad de la aplicación de conocimientos teóricos en la vida diaria y no sólo en el contexto académico (Reyes, 2018).

Los inicios del uso del prefijo meta se originan a partir de las contribuciones de David Hilbert, matemático de origen alemán, quién decidió emplear el concepto de metamatemática para referir uso del lenguaje natural en la descripción de realidades matemáticas (símbolos, leyes, etc.), a partir de eso es que se comienza a añadir “meta” en distintos estudios de diversas disciplinas, hasta llegar a incluirse en la psicología cognitiva de los años 70 (Villar, 2009).

El concepto de metamemoria se desarrolla como producto del estudio de Tulving y Madigan (1970) sobre las creencias de las personas con respecto a sus procesos memorísticos. A partir de los resultados obtenidos en dicho estudio, Flavell (como se citó en Paba y González, 2014) desarrolla un estudio de metamemoria con el objetivo de registrar el conocimiento que los niños tienen sobre sus procesos memorísticos. Los resultados de sus investigaciones dieron origen al concepto de *metacognición* y al de *metacompreensión*.

La metacognición hace referencia al saber que tiene una persona sobre sus propios procesos cognitivos, deviniendo en una supervisión propia de dichos procesos, regulándolos y organizándolos en concordancia con el cumplimiento de un objetivo (Flavell, 1976), en pocas palabras, la metacognición es el control que tiene un individuo sobre su propia cognición (Vargas y Herrera, 2005 como se citó en Paba y González, 2014). Por ello, se argumenta que para poder emplear los

propios recursos cognitivos es necesario que los individuos se enfrenten a problemas concretos (Flavell y Wellman, 1977).

En un intento por aportar elementos a la definición del concepto de metacognición, diversos investigadores han propuesto descripciones para la comprensión de lo que es la metacognición, según los resultados de sus estudios, por ejemplo, para Brown, Armbruster, y Baker (1986) la metacognición “el control deliberado y consciente de la acciones cognitivas” (p. 453), mientras que Ríos (1991), la describe como el conocimiento que se tiene sobre los recursos cognitivos que se poseen para dar respuesta a una tarea, específicamente, de lectura. Al observar la existencia de contradicciones y la inclusión de nuevas categorías a la definición de metacognición, autores como Pinzás (2003) y Zulma (2006), resaltan la falta de claridad conceptual en todas las contribuciones que se han hecho sobre la metacognición, como resultado de una búsqueda por retomar todos los elementos que conlleva la autorregulación del aprendizaje.

En un ejercicio de delimitación conceptual, Pinzás (2003) analizó las definiciones de metacognición que se han proporcionado, a manera de poder agruparlas en dos grupos, las del primero corresponden, por ejemplo, a las aportaciones de; Flavell (1976), Yussen y Kane (1985), Osman y Hannafin (1994) Baker y Brown (1982), que de manera general conciben la metacognición como un monitoreo del pensamiento, es el dar paso a una actividad mental que tenga como fin otra actividad mental.

En el otro grupo se encuentran las definiciones de metacognición que le dan un estatus de teoría de la mente, por ejemplo Wellman (1985; como se citó en Pinzás, 2003) quién argumenta que la metacognición se adquiere y para ello hay que llevar a cabo un proceso de 5 conjuntos de conocimientos, el que se tiene sobre la existencia de una vida mental, el que permite dar cuenta de que esa vida mental es diversa en cuestión de procesos, el conocimiento de que todos esos procesos mentales son similares, y finalmente, el monitoreo cognitivo, que es el

conocer la existencia de variables que interfieren en los distintos procesos cognitivos.

Se sostiene que los dos términos anteriores no se pueden emplear como sinónimos de “autodidactismo”, porque tanto el aprendizaje autorregulado como la metacognición implican procesos, mientras que el autodidactismo implica un logro, ésto será explicado a continuación.

2.3 Autodidactismo.

El autodidactismo es uno de los elementos que más se ha estudiado e interpretado, siendo que, muchos profesionales del campo y personas ajenas a él consideran que los autodidactas son individuos excepcionales. Si se le pregunta a alguien será común que mencionen algo como que los autodidactas son individuos disciplinados, creativos, que tienen confianza en sí mismos, son humildes, pueden aprender cualquier idioma, etc. Esta concepción que popularmente se tiene genera que los autodidactas sean percibidos como personas que nacieron con esas capacidades, no obstante, autores como Zubiría (2013) han desmentido la creencia de las habilidades intelectuales como cualidades natas.

Se plantea que las habilidades que un individuo desarrolla en diversos campos, tanto intelectuales como deportivos, culinarios, artísticos, etc., estriban en las interacciones que se tengan con los mediadores culturales (Zubiría, 2013). En este sentido, es plausible afirmar que el comportamiento autodidacta se puede entrenar, ahora la pregunta a la que habría que responder es ¿Cómo hacerlo? para ello cabe iniciar con tener claro qué es el autodidactismo.

La popularidad del autodidactismo ha traído como consecuencia la falta de un rigor científico durante sus estudios y una definición consensuada sobre lo que realmente es el autodidactismo (Fernández, 1982). A manera de encontrar su

verdadera definición se considera pertinente rastrear los usos que se le han ido dando a la palabra. Es así que se ubica a la didáctica como un género literario de la antigua Grecia, la didáctica tenía como fin enseñar al que lee (Mallart, 2001), siguiendo con esta lógica, en la actualidad la Didáctica es una disciplina que forma parte de la Pedagogía y tiene por objeto de estudio el proceso de enseñanza y el de aprendizaje (Klingberg, 1978). Teniendo en cuenta que la Didáctica implica el aprendizaje, se considera necesario señalar que únicamente se puede afirmar que algo (una clase, un material, una explicación, etc.) fue didáctico si existió un aprendizaje, lo cual solo se puede comprobar *a posteriori* (Carpio, Canales, Flores y Pacheco, 1999).

El prefijo “auto” en la Didáctica se agregó a modo de poder dar un nombre a aquellos que tienen la capacidad de enseñarse a sí mismos. Cabe añadir que, como la Didáctica en sí misma, el autodidactismo implica un logro, algo que solo puede definirse como tal *a posteriori*, por lo tanto, es necesario llevar a cabo una evaluación de lo aprendido.

El autodidacta es la persona que se enseña a sí misma (Solomon, 2003) sin la continua necesidad de una guía por parte de otro, esto se debe a que los autodidactas son personas capaces de fungir como mediadores de su formación intelectual en un sistema social (Fernández, 1982). Sin embargo, cabe aclarar que cuando llegan a notar que necesitan ayuda buscarán a las personas o de las herramientas que les permitan resolver sus dudas (Barrón, Flores, Ruíz y Terrazas, 2010), porque además de ser capaces de dirigir sus metas y las estrategias para cumplir con ellas los autodidactas son excelentes observadores de sí mismos.

Entrenar el comportamiento autodidacta implica que los individuos sean capaces de llevar a cabo las actividades que comúnmente son realizadas por un docente, por ello es imperioso que el alumno tenga claras las actividades que debe desempeñar un docente, buscando los materiales necesarios y observando su propia conducta durante el proceso de aprendizaje (Barrón, Flores, Ruíz,

Terrazas, 2010). Con el objetivo de tener más claras las tareas que los docentes cumplen se recupera el trabajo elaborado por Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño y Carpio (2014), en este escrito los autores señalan que la práctica didáctica tiene tres propósitos fundamentales;

1. Mediar la interacción del alumno con los referentes disciplinarios.
2. Facilitar el ajuste del comportamiento del alumno a los criterios paradigmáticos.
3. Auspiciar el desarrollo de habilidades y competencias disciplinarias en el alumno.

Se describe el Modelo Interconductual de Desempeño Didáctico (MIDD), que está conformado por siete ámbitos los cuales tienen la función de cumplir con los propósitos anteriores:

- Planeación didáctica: En este ámbito se desarrollan tanto habilidades como competencias que permiten describir los elementos en los que se dará la interacción del docente con el alumno. El docente deberá tener claro qué debe aprender el alumno, para qué tiene que aprenderlo, en qué situaciones debe hacerlo y cómo demostrar que lo aprendió.
- Exploración competencial: El docente tiene que identificar y evaluar las habilidades y competencias con las que cuentan los alumnos precurrentes a la interacción didáctica, esto con el objetivo de adecuar la planeación realizada.
- Explicitación de criterios: En este ámbito el docente debe imponer los criterios disciplinarios y didácticos que el alumno debe satisfacer.
- Ilustración: El docente debe de poner en contacto al aprendiz con las habilidades de otro, ya sea del propio docente, un estudiante u otro experto en la resolución del problema a tratar, describiendo lo que este otro hacía, para qué lo hacía y la situación en la que se hallaba.
- Práctica supervisada: En este ámbito se debe involucrar al alumno en situaciones de solución de problemas controladas.

- Retroalimentación: En este ámbito el docente debe lograr que el alumno entre en contacto con su propio desempeño en un momento previo. Siendo así, el docente debe describir al alumno lo que éste hizo, para qué lo hizo y la situación en la cual lo hizo.
- Evaluación: El último ámbito consiste en que el docente compare el desempeño real del alumno con el desempeño esperado del mismo. Para llevar a cabo lo anterior se emplea un sistema de valoración, por ejemplo, se emplean herramientas (rúbricas, exámenes, etc.), se solicitan proyectos finales, se otorgan consecuencias dicotómicas a su hacer (correcto/incorrecto), etc.

Al analizar los ámbitos descritos anteriormente podemos dar cuenta de que, los que son factibles de ser cumplidos por los estudiantes son; planeación didáctica, donde el alumno tenga claro qué es lo que debe aprender, para qué tiene que aprenderlo, en qué situaciones debe hacerlo y cómo demostrarlo. Exploración competencial, el alumno deberá identificar y evaluar tanto habilidades como sus competencias para adecuar su planeación a éstas. Explicitación de criterios, donde el alumno deberá autoimponerse los criterios disciplinarios y didácticos. Ilustración, en la cual el alumno se pondrá en contacto con las habilidades de otro más experimentado. Retroalimentación, en la cual el alumno deberá realizar una descripción de lo hecho, incluyendo el contexto y el propósito. Evaluación; el alumno deberá comparar su desempeño real con su desempeño esperado, empleando un sistema de valoración, en este caso a esto se le denominaría evaluación del propio desempeño.

Se puede afirmar que el interés que ha despertado la evaluación del propio desempeño se debe a su allegada relación con el autodidactismo y a que el desplegarla implicaría que los estudiantes demuestren que cuentan con las habilidades necesarias para conocer el desempeño que se esperaba desplegaran durante una tarea. Por ello se considera plausible argumentar que los individuos autodidactas se pueden formar si se les enseña, desde que son alumnos, a

identificar cuáles son las problemáticas a resolver, qué necesitan para resolverlas, cómo deben proceder para darles solución y, además, evaluar los resultados que obtuvo al buscar darle respuesta al problema inicial. Lo anterior implica que el autodidactismo no es una cualidad con la que se nazca por ello es necesario partir de un punto de vista teórico que lo defina como tal, un ejemplo de ello se encuentra en la teoría Interconductual.

3. APORTACIONES DESDE EL INTERCONDUCTISMO AL ESTUDIO DEL AUTODIDACTISMO

3.1 El Modelo de Interacción Didáctica.

En la teoría Interconductual se concibe a lo psicológico como un conjunto de interacciones dadas entre un organismo y su medio, el cual tiene características específicas (Kantor y Smith, 1975). Bajo esta lógica es que se formuló el Modelo de Interacción Didáctica (Ver Figura 1), mismo que permite una aproximación funcional al fenómeno educativo.

La interacción didáctica es definida por León, Silva, Morales y Carpio (2011) como la unidad analítica propuesta para estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la interacción didáctica el docente impone un criterio a cumplir por el alumno. Dicho criterio está regulado por la disciplina, que a su vez se guía por los objetivos del programa de estudios, estos objetivos se determinan con base en los objetivos curriculares, los cuales, de igual forma se ven modulados por los objetivos del subsistema escolar, que en última instancia responden a necesidades sociales. Igualmente, la noción de interacción didáctica puede evaluarse empleando la unidad metodológica del episodio didáctico (Morales, Chávez, Rodríguez, Peña y Carpio, 2016), el cual está constituido por:

1. El criterio de logro: El cual es impuesto por el docente quien define lo que el estudiante tiene que conseguir con su desempeño, cómo, cuándo y dónde hay que hacerlo.
2. La situación: Implica el contexto en el que se lleva a cabo tanto el desempeño didáctico como el estudiantil.
3. La ilustración: Refiere a la ejemplificación del desempeño ideal (del alumno) por parte del docente.

4. El desempeño del estudiante frente al criterio de logro.
5. La retroalimentación por parte del docente: Señala los errores cometidos por el estudiante y el desempeño efectivo.
6. La evaluación del desempeño del estudiante, comparada con el desempeño del docente o el desempeño ideal o esperado.



Figura 1. Las interacciones didácticas y sus relaciones de subordinación con otros niveles analíticos. H.S.E.= Historia Situacional Efectiva, H. R= Historia de referencialidad, H= Habilidades, C= Competencias, E.I.= Estilos interactivos y M= Motivos. De “Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior” (León, Silva, Morales y Carpio, 2011).

En el Modelo de Interacción Didáctica se plantea una visión no pasiva del estudiante, bajo el supuesto de que el proceso enseñanza-aprendizaje involucra un proceso dinámico entre el estudiante y el docente, dicho proceso está guiado por objetivos sociales, institucionales, curriculares, académicos y disciplinares (Morales, Carpio y Pacheco, 2014).

Otro elemento que cabe rescatar de la Interacción Didáctica es que, ésta distingue tres modalidades las cuales, según lo planteado por Morales, Alemán,

Canales, Arroyo y Carpio (2013), se diferencian por la forma en la que los alumnos entran en contacto con las tareas impuestas por los docentes, dichas tareas tienen el objetivo de que el alumno se acerque al objeto disciplinar. Las modalidades son: lectura, escritura y oralidad.

En el caso de las interacciones didácticas lectoras, en las que los alumnos entran en contacto con el objeto disciplinario y los criterios paradigmáticos disciplinarios por medio de textos especializados, se encuentran enmarcadas por un sistema escolarizado y mediadas por el docente, siendo que es éste quien modula, bajo los criterios compartidos tanto socialmente como disciplinariamente, de qué forma hace contacto el alumno con el texto.

La imposición de criterios de ajuste en la modalidad lectora permite valorar el nivel funcional en el cual se estructura el comportamiento lector por su correspondencia con la demanda impuesta (Morales, Hernández, León, Cruz y Carpio, 2010). Es así que, podemos hablar de Ajuste lector cuando hay una correspondencia funcionalmente pertinente entre la conducta del lector a la situación de lectura y los criterios de ajuste que se imponen (Arroyo et al., 2005; Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2007; Morales et al., 2005).

En las interacciones didácticas escritoras es plausible ubicar tres elementos; el referidor o quien escribe, el referido o a quien se escribe y el referente, que es lo que se escribe, (de igual forma que ocurre con las interacciones didácticas lectoras), el dominio de las interacciones escritoras implica una regulación por parte de otro(s) para poder dar paso la propia regulación.

Para poder afirmar que un individuo desplegando un desempeño efectivo en cualquiera de las tres modalidades mencionadas anteriormente, se retoma la taxonomía propuesta por Ribes y López (1985) donde se describen cinco niveles de complejidad funcional:

- Nivel contextual: Las respuestas de este nivel no modifican las propiedades del objeto de estímulo, sino que, se ajustan a dichas propiedades.
- Nivel suplementario: En él la respuesta del individuo debe ser capaz de generar efectos en el contexto, siendo que, la respuesta sea la que modifique las propiedades del estímulo.
- Nivel selector: Las respuestas de este nivel deben ajustarse efectivamente a los cambios constantes de las propiedades del estímulo.
- Nivel sustitutivo referencial: En este nivel las respuestas ocurren bajo un sistema reactivo convencional y de acuerdo a las propiedades del estímulo, estén presentes o no.
- Sustitutivo no referencial: La conducta ocurre fuera de cualquier situación concreta específica y funge como mediador de las relaciones entre productos lingüísticos.

Con base en los niveles de complejidad funcional de la taxonomía de Ribes y López (1985), Carpio, Pacheco, Hernández y Flores (1995) plantearon cinco criterios de ajuste funcional, que describen el desarrollo psicológico que se lleva a cabo cuando se busca cumplir con alguna tarea. Los criterios de ajuste funcional son los siguientes:

- Ajustividad: Este refiere la adecuación formal y espaciotemporal de la actividad del individuo en función de las propiedades formales y espaciotemporales de los objetos y eventos respecto de los cuales tiene lugar.
- Efectividad: Implica competencias de tipo manipulativo que permitan el desempeño adecuado de acuerdo al cambio requerido.
- Pertinencia: Concierno al ajuste de las acciones a las demandas variables de los objetos disciplinarios.
- Congruencia: El cumplimiento de este criterio depende de competencias que permitan la sustitución de propiedades lingüísticas y propiedades situacionales.

- Coherencia: Conlleva la formulación de relaciones novedosas entre productos lingüísticos abstraídos de situaciones concretas.

Otro tipo de criterios que es esencial identificar e incluir en el desempeño son los criterios morfológicos (decir, hacer o usar), éstos están compuestos por los aspectos formales del desempeño disciplinario, esto quiere decir que son regulados por las prácticas que el grupo disciplinario al que se pertenece lleva a cabo en su práctica profesional (Ibáñez, 2007). En el caso de la psicología este tipo de criterios estaría regulado, por ejemplo, por lo estipulado en el manual de estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA).

3.2 Relevancia del uso de criterios en el aula.

Como se ha mencionado durante el presente escrito, para poder afirmar que los estudiantes han desplegado un comportamiento autodidacta se tiene que confirmar que son capaces de: imponerse criterios, satisfacer dichos criterios y evaluar el desempeño que tuvieron, es decir si satisficieron o no los criterios impuestos al inicio. Sin embargo, para que esto ocurra, y siguiendo la lógica de que lo psicológico depende de las interacciones que ha tenido un individuo a lo largo de su vida con los distintos contextos en los que se ha visto inmerso, es necesario que los estudiantes sean capaces de, en primer lugar, identificar y satisfacer criterios impuestos por otro. Bajo esa misma lógica se plantea que, para que los estudiantes sean capaces de evaluar su propio desempeño, es necesario que en un inicio sean evaluados por otro.

Distintos estudios amparados bajo el marco de la Psicología Interconductual han demostrado ser eficientes entrenando a estudiantes a cumplir con la identificación, imposición y satisfacción de criterios de ajuste lector, a continuación se mencionarán algunos de estos estudios y los resultados obtenidos.

Con el objetivo de evaluar los efectos de distintos tipos de historia (referencial y situacional efectiva) sobre el ajuste lector en estudiantes universitarios Arroyo, Morales, Silva, Camacho, Canales y Carpio (2008) llevaron a cabo un estudio en el cual trabajaron con 48 participantes de primer semestre de la FES-I quienes fueron asignados aleatoriamente a uno de los seis grupos que se formaron; un grupo control y los otros cuatro experimentales (contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial). Además, se elaboró un texto sobre la probabilidad y las dificultades del uso de microorganismo ficticio (*Witrot*) para elaborar vacunas. Para evaluar el ajuste lector de los participantes, se diseñó un cuestionario con 25 reactivos (5 de cada uno de los criterios de ajuste funcional) con cinco posibles respuestas, cuatro incorrectas y una correcta.

El entrenamiento para el grupo Contextual consistió en presentar a los participantes la imagen del *Witrot* (características físicas), después se les presentaron cuatro imágenes de microorganismos de los cuales una de ellas era del *Witrot*, y por lo tanto, era la imagen que los participantes debían seleccionar. La retroalimentación consistió en mostrar “correcto” o “incorrecto” en el monitor, dependiendo del caso, en el monitor. Al grupo Suplementario (cambios determinados por una situación concreta) se le mostraba la imagen del *Witrot* junto con siete opciones de modificación a su imagen por medio de procesos de cambio de su estado, los participantes debían seleccionar una opción y modificar la imagen del microorganismo.

En el caso del grupo Selector (relaciones condicionales entre elementos en constante cambio) se le mostraron siete imágenes del *Witrot* con las modificaciones que sufría su estado y la explicación de cada una. Posteriormente, los participantes debían responder preguntas sobre lo que debían de hacer para que la imagen del *Witrot* se viera así y sobre cómo luciría si se llevaba a cabo cierto proceso.

En el grupo Sustitutivo Referencial (contacto con el referente por medio de la descripción de eventos no presentes en el espacio-tiempo con referencia empírica concreta) se presentó un texto, a los participantes, que describió las investigaciones que se habían hecho y lo que podía suceder al realizar investigaciones con el *Witrot*, no se les dio un tiempo límite para la lectura del texto. Al grupo Sustitutivo No Referencial (contacto con el referente fuese en términos abstractos) también se le solicitó la lectura de un texto, pero en el caso de éste las descripciones de los eventos fueron generales.

Durante la fase de Evaluación se expuso a todos los participantes a una prueba de ajuste lector, los participantes fueron libres de leer el texto cuantas veces lo desearse y sin límite de tiempo, después de la lectura (a la cual no se permitió regresar) se presentaron 25 preguntas de forma individual, esto es, sólo cuando se eligiera una respuesta se pasaba a la siguiente pregunta, la selección de las respuestas tampoco tuvo límite de tiempo. Los resultados en el porcentaje de aciertos obtenidos en la prueba de ajuste lector por cada grupo fueron los siguientes; 62% del grupo Sustitutivo Referencial, el grupo Selector obtuvo 60%, seguido del grupo Sustitutivo No Referencial con 57%, finalmente los grupos Suplementario con 51%, Contextual con 50.5% y el Control 44% de aciertos. Los análisis de varianza intra-grupo que se realizaron posteriormente permiten afirmar que el desempeño de todos los grupos fue mejor en preguntas con criterios más simples (Ajuste, Efectividad y Pertinencia) a comparación del desempeño que se tuvo en criterios más complejos (Congruencia y Coherencia).

Los resultados obtenidos en el estudio de Arroyo et. al (2008) son similares a los reportados por la literatura, concordando en que el porcentaje de respuestas correctas de los participantes es mayor cuando los criterios impuestos son de menor complejidad funcional (situacionales) y viceversa, cuando los criterios que hay que satisfacer son de mayor complejidad funcional (extrasituacionales) los porcentajes de respuestas correctas de los participantes son menores, sin embargo, los resultados también demostraron que el entrenamiento que recibieron

los participantes de los grupos de mayor complejidad funcional mejoró su desempeño en la resolución de esos criterios, a comparación del que tenían antes del entrenamiento.

Siguiendo la lógica anterior, se ha planteado la posibilidad de que el entrenar a participantes a resolver criterios extrasituacionales incrementará su desempeño efectivo al momento de resolver este tipo de criterios, es por ello que, se realizó el siguiente estudio que tuvo por objetivo de evaluar los efectos de entrenar estudiantes universitarios para satisfacer criterios de congruencia sobre la capacidad de dichos estudiantes para satisfacer criterios de congruencia y coherencia en tareas de ajuste lector (Morales, Hernández, León, Cruz y Carpio, 2010).

Se trabajó con 10 estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Psicología de la FES- I los cuales fueron asignados a grupos; el Grupo Control (GC) y el Grupo Experimental (GE). En la evaluación uno y en la dos se realizaron dos pruebas, la primera fue de congruencia, en la cual se pidió a los participantes que definieran 10 conceptos en tareas de ajuste lector, para la segunda prueba (de coherencia) los participantes compararon los conceptos que definieron en la prueba anterior con otros conceptos. Cada uno de los ejercicios fue calificado por medio de jueceo.

El entrenamiento consistió en solicitar a los participantes del Grupo Experimental que resolvieran 20 ejercicios, los cuales fueron presentados de la siguiente manera; en la parte izquierda del monitor de la computadora se mostraban 3 situaciones y en la parte derecha 5 opciones de respuesta, de las cuales, el participante debía seleccionar la que respondiera a la siguiente pregunta; “¿*Qué tienen en común las situaciones anteriores?*” Si la respuesta seleccionada era correcta se mostraba la palabra “Correcto” en la pantalla y se pasaba al siguiente ejercicio, si la respuesta era incorrecta aparecía la palabra “Incorrecto” en el monitor y se volvía a presentar el mismo ejercicio, en aras de que el participante lo corrigiera.

Al día siguiente se llevaron a cabo los ensayos de prueba, como requisito para pasar a la segunda Evaluación los participantes del GE debían obtener un 90% de aciertos, criterio con el cual cumplieron todos. Se pidió a todos participantes, tanto del GC como del GE, que resolvieran 10 ensayos similares a los del entrenamiento solo que en este caso fueron hechos a lápiz y papel y no se les retroalimentó.

Se realizó una comparación de los porcentajes de la satisfacción de criterios en ambas evaluaciones, se encontró que los participantes del Grupo Control disminuyeron el porcentaje de satisfacción de criterios de congruencia un 6% e incrementaron el de satisfacción de criterios de coherencia un 2%, mientras que, el Grupo Experimental presentó incrementos entre ambas evaluaciones, siendo que, obtuvieron un 28% más de respuestas correctas a criterios de congruencia en la Evaluación 2, en el caso de los criterios de coherencia, se reporta un incremento de 38% en su satisfacción.

Los resultados permiten afirmar que las consecuencias (o retroalimentación) que fueron proporcionadas al Grupo Experimental, junto con el uso de los ensayos de corrección, sí favoreció su desempeño efectivo en la satisfacción de criterios de mayor complejidad funcional, la importancia de que los estudiantes sean capaces de satisfacer criterios de complejidad variada recae en la búsqueda por promover que los profesionales sean capaces de resolver situaciones problemáticas desplegando un desempeño novedoso, variado y efectivo, en otras palabras, se busca que desplieguen comportamiento inteligente ante las problemáticas a resolver en su campo disciplinario (Carpio, Pacheco, Canales y Flores 1996).

Con el propósito de responder a la pregunta de ¿Cómo puede un individuo lograr administrar consecuencias a su propio desempeño durante la escritura? Ortega, Pacheco y Carpio (2014) se guiaron bajo la lógica de que, para que las interacciones escritoras de los individuos pasen de los niveles funcionales básicos a los complejos es necesario que quien escribe se ajuste, primeramente, a lo definido y a las consecuencias administradas por otros, para después replicar

esas mismas condiciones pero ahora administrando ellos las consecuencias, tanto para los textos de otros como para sí mismos. Los experimentadores trabajaron con 20 estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en Psicología de la FES-I, los cuales fueron asignados a cuatro grupos de 5 estudiantes cada uno.

En la primera evaluación se identificaron las habilidades escritoras de los participantes por medio de un escrito descriptivo de una figura geométrica, una vez terminado esto los participantes entregaron su texto a los experimentadores, quienes elaboraron las correcciones de acuerdo al grupo en el que se encontraban los participantes, es así que, para el Grupo Ejecutivo se le entregó una hoja con figuras geométricas, de las cuales se encerró en un círculo la figura que el participante describió.

Las consecuencias proporcionadas al Grupo Ejecutivo y Correctivo consistieron en lo mismo que las del grupo anterior y además se marcaron con rojo los errores ortográficos del participante. El Grupo Ejecutivo, Correctivo y Ejemplificativo incluyó lo mismo que el grupo anterior y además se les dio un texto que ejemplificaba cómo debían elaborar la descripción de la figura. A los integrantes del Grupo Ninguna Consecuencia sólo se les indicó que debían corregir su descripción. El siguiente paso consistió en entregar a los participantes una hoja con la descripción de la figura que ellos hicieron y se les dio un bolígrafo para anotar las modificaciones.

La segunda evaluación consistió en determinar si los participantes elegían y elaboraban las consecuencias necesarias para corregir su descripción, además de que se buscó conocer si las consecuencias eran similares a las que se les entrenó, para ello se les solicitó que elaboraran la descripción de otra figura geométrica, una vez hecho eso se les requirió que seleccionaran una consecuencia para poder modificar su texto, las opciones fueron; consecuencias ejecutivas, consecuencias correctivas, consecuencias ejemplificativas y ninguna. Una vez que seleccionaran la consecuencia debían corregir su escrito con base en la consecuencia seleccionada.

Para el análisis de los resultados se tomó en cuenta; la precisión de los textos y la coherencia, tomada en cuatro niveles; la correspondencia entre las consecuencias a las que fueron expuestos, entre la elección y la elaboración de las consecuencias en la segunda evaluación, la correspondencia entre sólo algunos aspectos y la nula existencia de correspondencia entre todos los elementos antes mencionados. Con base en eso se encontró que la precisión de los integrantes de los grupos que sí incluyeron consecuencias a su desempeño fue mejor que la de los integrantes del grupo al que sólo se le solicitó que corrigiera su descripción (ninguna consecuencia), aunado a ello, se encontró que el grupo con mayor precisión fue el Grupo Ejecutivo, Correctivo y Ejemplificativo, el cual tuvo más elementos para poder elaborar su corrección.

Los resultados confirman que, para que los escritores sean quienes administran las consecuencias de sus propios textos es necesario, en un principio, que se ajusten a lo adscrito por otros y después, que ellos mismos apliquen lo adscrito por otros.

En el caso del entrenamiento en identificación de criterios, el estudio elaborado por Morales, Canales, Arroyo, Pichardo, Silva y Carpio (2005) funge como un ejemplo claro de la efectividad de los estudios amparados bajo los postulados del Interconductismo para lograr que los participantes identifiquen y satisfagan criterios de ajuste funcional.

Se planteó como objetivo el evaluar los efectos de entrenar a identificar criterios de ajuste lector sobre el porcentaje de aciertos en tareas de ajuste lector en estudiantes, para ello se trabajó con 10 alumnos de segundo semestre de la licenciatura en Psicología de la FES- I a los cuales se les expuso a dos evaluaciones, una inicial y una final, en las que se solicitó a los participantes que identificaran criterios. En el entrenamiento se realizaron 31 ensayos en los que los participantes identificaron criterios, si la elección era correcta se presentaba como consecuencia la palabra "Correcto" y se pasa al siguiente ensayo, mientras que, cuando la elección era incorrecta se presentaba la palabra "Incorrecto" y se

presentaba el mismo ensayo (ensayo de corrección) hasta que se seleccionara la opción correcta.

Los resultados permiten afirmar que el entrenamiento en identificación de criterios favoreció tanto en la identificación como en la elaboración de criterios de ajuste lector. Finalmente, los autores señalan que el enseñar a los estudiantes a identificar criterios en tareas de ajuste lector permitirá que el uso de textos escolares y de auto instrucción sea provechoso, además de que el aprender a identificar criterios permitirá a los estudiantes imponerse a sí mismos diferentes criterios de ajuste lector, sin necesidad de que un docente esté presente, esto permite que los estudiantes transiten de la dependencia a la autonomía intelectual, es decir, se auspicia que desplieguen el comportamiento autodidacta.

Siguiendo con la lógica planteada en las conclusiones de Morales y cols. (2005) y con el motivo de auspiciar la autonomía intelectual Gómez (2018) realizó un estudio con el objetivo de evaluar los efectos de un entrenamiento basado en imposición, elección y retroalimentación de criterios, sobre la autoimposición y desempeño efectivo criterios funcionalmente variados en tareas de lectoescritura con estudiantes universitarios.

El estudio constó de un entrenamiento y dos evaluaciones, una inicial y una final, en las que los participantes debían elaborar un ensayo partiendo de la lectura previa de un texto, el ensayo debía ser elaborado con criterios definidos por ellos. Al final los estudiantes realizaron un texto de evaluación del propio desempeño con base en lo revisado en la clase. Por su parte, el entrenamiento tuvo una duración de 9 sesiones con 4 condiciones; en la condición 1 (Imposición de criterios por el docente sin posibilidad de elección) los participantes debían leer un texto y elaborar los argumentos que cumplieran con tres criterios, uno de Ajustividad, uno de Coherencia y uno de Congruencia impuestos por el docente.

Para la segunda condición (Imposición de criterios por el docente con elección restringida) los participantes debían seleccionar de tres grupos de

criterios formulados por el docente los que usarían para la elaboración del ensayo de manera que se tuviera un criterio de Ajustividad, uno de Coherencia y uno de Congruencia. Además, se volvió a requerir que elaboraran un texto de evaluación del propio desempeño para su ensayo. En la condición 3 (Imposición de criterios por el docente con elección de dificultad funcional) los participantes debían elegir un grupo de criterios y posterior a ello darles resolución. Cada grupo estaba compuesto por tres criterios del mismo nivel de ajuste (Ajustividad, Congruencia y Coherencia).

Finalmente, en la cuarta condición (Autoimposición de criterios con retroalimentación) los participantes elaboraron un ensayo en el cual explicitaron los criterios a satisfacer, una vez terminado su ensayo el docente elaboró comentarios sobre su desempeño en función del cumplimiento o no del criterio y la pertinencia del criterio en función con el texto, por último, se solicitó a los participantes un texto de evaluación del propio desempeño.

Los resultados del estudio muestran que entre la Evaluación 1 y 2 los participantes se ajustaron un 40% menos a los criterios de Ajustividad, mientras que su ajuste a los criterios de Congruencia incrementó un 30%, finalmente su ajuste a los criterios de Coherencia incrementó un 16% de la Evaluación 1 a la 2. Por su parte, el desempeño efectivo que tuvieron para los tres niveles de ajuste funcional de la Evaluación 1 a la 2 pasó de un 99% a un 98% en el caso de Ajustividad, mientras que se registró un incremento en los últimos dos niveles; siendo que Congruencia pasó de un 38% al 78% y Coherencia de 37% a un 67% de efectividad. Aunado a ello, se afirma que es plausible el entrenar el comportamiento autodidacta siendo que éste no es una característica innata de los individuos, sino que se aprende de acuerdo a condiciones específicas en las que el individuo interactúa.

Como última contribución por parte del estudio anterior, se añade que el comportamiento autodidacta no es una cualidad inherente a un individuo, como se plantea en muchos estudios, sino que, el comportamiento autodidacta se

desarrolla a partir de condiciones específicas con las que un sujeto se relaciona, dando especial prioridad a la variabilidad funcional de las interacciones psicológicas en las que éste se vea inmerso (Gómez, 2018).

Como último comentario se considera que es de suma importancia que el marco conceptual con el que se trabaje demuestre la efectividad de su método en el entrenamiento de los participantes para; imponerse objetivos, resolverlos y autoevaluarse además se considera fundamental asegurar la validez metodológica y teórica de los instrumentos que se lleguen a emplear. En este caso en particular se ha decidido construir una rúbrica, recalcando la importancia de que el estudiante cuente con una herramienta que le permita corroborar su desempeño al momento de satisfacer criterios, tanto de tipo formales como funcionales, que además logre describir de manera clara cuál es el desempeño esperado en la tarea en cuestión asegurando que se están evaluando los mismos elementos.

Por lo presentado a lo largo del texto es que se decidió que el presente estudio se amparará bajo el marco de la Psicología Interconductual, de que la que ya se han retomado algunos estudios los cuales han proporcionado resultados tanto cuantitativos como cualitativos sobre el éxito de su método y la posibilidad de replicabilidad de las condiciones experimentales, además de que dichos estudios ya han proporcionado un atisbo del camino para entrenar comportamiento autodidacta.

3.3 Autodidactismo: Un posible entrenamiento.

Como se mostró a lo largo del presente escrito, para lograr auspiciar el desempeño autodidacta de los individuos es necesario diseñar condiciones que ayuden a entrenar a los estudiantes a identificar criterios, satisfacer criterios, imponerse criterios y a evaluar si esos criterios se satisficieron o no.

Con el interés de auspiciar que los estudiantes evalúen su desempeño, se considera que, si las consecuencias otorgadas por otro al momento de evaluar se orientan a la contrastación entre lo que el estudiante hizo con el desempeño esperado, en lugar de orientarse al producto (el éxito o fracaso del desempeño), entonces se estaría preparando al estudiante en la manera y los criterios necesarios evaluar su desempeño.

Siguiendo con la lógica anterior es que se plantea que si se emplean segmentos lingüísticos que auspicien que el estudiante entre en contacto con lo que va a hacer y con lo que ha hecho, entonces será plausible que el estudiante sea capaz de poner en práctica ese mismo ejercicio en un futuro en el que no esté presente una figura docente. Ejemplos de esto pueden hallarse en proporcionar consecuencias del tipo Correcto/ Incorrecto o Efectivo/Inefectivo (dicotómicas) en las cuales se especifique si la evaluación del propio desempeño que los estudiantes desplegaron fue o no compatible con su desempeño en la tarea en cuestión o, consecuencias en las que se muestre a los estudiantes ejemplos de distintos tipos de ejecuciones para la tarea en sí.

Como se ha visto el uso de las consecuencias dicotómicas (Efectivo / Inefectivo) ha dado resultados diversos en el entrenamiento de los estudiantes para satisfacer criterios de ajuste funcional, se plantea la interrogante de ¿Qué resultados se pueden obtener al calificar de correcta o incorrecta una evaluación del propio desempeño? De igual manera, se plantea la incógnita de si el uso de las consecuencias correcto/ incorrecto arrojará mejores resultados que el solicitar a los participantes que realicen una contrastación de la rúbrica (con los criterios formales y los criterios funcionales empleados por otro para su evaluación) como consecuencia a su evaluación. Para explorar esta duda, se realizará el presente trabajo con el objetivo de evaluar los efectos del tipo de consecuencias sobre la evaluación del propio desempeño en tareas de ajuste lector.

4. MÉTODO

Objetivo: Evaluar los efectos del tipo de consecuencias sobre la evaluación del propio desempeño en tareas de ajuste lector.

Participantes: El presente estudio se llevará a cabo con 12 alumnos de la licenciatura en Psicología de la UniverMilenium que se encontraban cursando el sexto cuatrimestre. La selección fue probabilística no intencional.

Diseño: Se usó un diseño de tipo A-B-A, constituido por un pretest, un entrenamiento y un posttest.

Materiales: Se emplearon dos textos de revistas digitales no especializadas, que fueron catalogados por la revista de origen como textos de Psicología y se modificaron por la experimentadora para asegurar que los participantes no hubieran tenido un contacto previo con ellos.

Aparatos: Se solicitó a los participantes que trabajen desde un dispositivo con acceso a Internet, una aplicación o programa de dibujo, paquetería *Office* y *Adobe Acrobat*.

Instrumentos: Se crearon 12 criterios de ajuste funcional (ANEXO 1), los cuales, fueron sometidos a un proceso de jueceo por expertos. Se construyó una rúbrica analítica (ANEXO 2) tomando en cuenta los criterios formales y funcionales con el objetivo de asegurar que tanto los participantes como el experimentador están evaluando los mismos elementos.

Procedimiento: Todas las sesiones fueron realizadas en línea. Se contactó a los participantes por medio del correo electrónico que proporcionaron al aceptar formar parte del estudio y se les envió una carta de aceptación informada, (ANEXO 3) en la cual se solicitó que colocaran su nombre y su firma, para la firma se les pidió que usaran un programa o una aplicación de

dibujo y pegaran la imagen. Se asignó a los participantes a uno de cuatro grupos de manera aleatoria (Ver Tabla 2). A todos los participantes se les solicitó que respondan los mismos criterios de ajuste funcional.

Las sesiones fueron realizadas durante los días y horarios establecidos previamente por los participantes y se llevaron a cabo por medio de videollamadas en *Google Meet*, ya que todos los participantes contaban con una cuenta de Gmail y con equipos compatibles con la extensión, la realización de las videollamadas no presentó un problema.

Tabla 2. Diseño del procedimiento.

Grupo	Pretest	Entrenamiento	Posttest
Grupo Control	Elaboración de un ensayo Satisfacción de 9 criterios de ajuste funcional	Evaluación de su propio desempeño sin consecuencias	Elaboración de un ensayo Satisfacción de 9 criterios de ajuste funcional
Grupo Evaluación propia con corrección		Evaluación de su propio desempeño con consecuencias: corrección	
Grupo Evaluación propia con rúbrica		Evaluación de su propio desempeño con consecuencias: rúbrica	
Grupo Evaluación propia efectiva/inefectiva		Evaluación de su propio desempeño con consecuencias: Efectivo/Inefectivo	

A: Pretest

Se envió un correo a los participantes en el cuál se adjuntaron los archivos para poder realizar la primera actividad junto con el siguiente mensaje *“Buenas tardes. Te comparto los materiales que se usarán en la primera actividad, en*

unos momentos te envió el link para ingresar a la videollamada y especificarte las instrucciones.”

Al momento en el que los participantes se unieron se les dio la siguiente instrucción *“Para la primera actividad necesito que leas el archivo en pdf que te envié y después realices un escrito de una cuartilla siguiendo los puntos que vienen especificados en el archivo de Instrucciones, si gustas puedes emplear otros materiales. Una vez que termines tu escrito evalúalo, como tú gustes, pero incluye la evaluación en el archivo, si tienes alguna duda puedes preguntarme. Una vez que termines avísame y envíame tu escrito junto con la evaluación a mi correo, por favor”.*

En el momento en el que los participantes enviaron su escrito se les confirmó de recibido, se les dio las gracias y se finalizó la videollamada. Con esto los integrantes de los grupos experimentales pasaron al entrenamiento, mientras que, los integrantes del Grupo Control pasaron al postest.

B: Entrenamiento

Al igual que en el pretest, se contactó a los participantes por medio de un correo electrónico y se realizó una videollamada para especificar las instrucciones y resolver sus dudas.

El entrenamiento para los participantes del Grupo Evaluación propia con corrección consistió en solicitarles, por medio de un correo electrónico, que realicen correcciones a la evaluación de su escrito, el correo decía lo siguiente *“Lo que te pediré que realices hoy es que realices correcciones a la evaluación de tu propio escrito (el de la primera actividad), lo adjunto en el correo por si no lo guardaste. Una vez que tengas evaluado tu ensayo envíamelo, por favor.”*

Los participantes pasaron al posttest al enviar las correcciones de su primera evaluación.

A los integrantes del Grupo Evaluación propia con rúbrica se les envió vía correo electrónico una rúbrica la cual se les pidió que llenaran de acuerdo al contenido de su ensayo. El correo contenía el siguiente mensaje *“Para esta sesión te comparto una rúbrica con la cual te solicito que evalúes tu escrito pasado (te lo adjunto en el correo por si no lo guardaste). Una vez que tengas completa la rúbrica por favor envíamela. En unos momentos te doy acceso a la videollamada.”* Los participantes pasaron al posttest ya que enviaron su rúbrica.

El correo que se envió a los integrantes del Grupo Evaluación propia efectiva/inefectiva contenía el siguiente mensaje *“Te comento que la evaluación que realizaste de tu escrito anterior es incompatible/compatible con tu escrito. Te comparto los archivos que se usarán en esta última sesión y en unos momentos te comparto el link de acceso a la videollamada”*. El mensaje se envió antes de iniciar el posttest.

A': Posttest

Se envió un correo a los participantes en el cuál se adjuntaron los archivos para poder realizar la última actividad. En el momento en el que los participantes se unieron se les dio la siguiente instrucción *“Para esta actividad vas a tener que leer el archivo en pdf que te compartí en el correo y con base en él deberás elaborar un escrito de una cuartilla en el cual incluyas los seis puntos que vienen en el archivo de Instrucciones. Una vez que termines tu escrito evalúalo usando los criterios que tú desees, si tienes alguna duda puedes preguntarme. Cuando termines avísame y envíame el archivo con tu escrito y la evaluación a mi correo, por favor.”*

Al recibir los archivos de los participantes se les envió un correo en el cual se les dio las gracias y se dio por terminado el estudio.

5. RESULTADOS

Los resultados fueron recabados a partir de los escritos elaborados por los participantes. Para comparar los datos obtenidos se construyeron siete categorías las cuales abarcan el tipo de evaluación que los participantes desplegaron durante la evaluación de su propio desempeño en el escrito. Las categorías y su descripción son las siguientes

- Evaluación correspondiente (EC): Los participantes realizaron una comparación en la cual se correspondía su desempeño real con el desempeño esperado.
- Evaluación correspondiente con calificación (EC+Cal): Los participantes compararon su desempeño real con el esperado e incluyeron una calificación numérica, ya sea por medio de un puntaje establecido a cada criterio y elemento del escrito o por medio de una escala del 1 al 10.
- Evaluación no correspondiente (ENC): Los participantes consideraron que su desempeño real era compatible con el esperado, cuando éste no fue así.
- Evaluación no correspondiente con calificación (ENC+Cal): Los participantes consideraron que su desempeño real era compatible con el esperado, cuando éste no fue así e incluyeron una calificación numérica, ya sea por medio de un puntaje establecido a cada criterio y elemento del escrito o por medio de una escala del 1 al 10.
- Calificación: Los participantes únicamente colocaron una calificación numérica basada en un puntaje establecido a cada criterio y elemento del escrito o por medio de una escala del 1 al 10.
- Comentarios al texto: Los participantes agregaron su opinión sobre el contenido del texto que leyeron.
- Omisión: Los participantes no incluyeron el apartado solicitado en su escrito.

Uno de los elementos centrales en la categorización del tipo de evaluación desplegada durante la evaluación del propio desempeño fue el cumplimiento de los criterios funcionales, ya que los argumentos de los participantes, además de incluir diversos elementos de ortografía, lógica entre argumentos, etc., se basaron en el cumplimiento de los “Puntos solicitados en su escrito”.

En el primer apartado se presentan los resultados generales con el fin de conocer las diferencias existentes entre la evaluación del propio desempeño realizada por los participantes durante el Pretest y durante el Postest. En el segundo apartado se muestran los datos recabados de cada uno de los integrantes de los cuatro grupos, con el fin de analizar el efecto que tuvieron las consecuencias empleadas con cada uno de los grupos. Por último, se incluye un apartado con el porcentaje promedio general de criterios funcionales que los grupos satisficieron durante el estudio.

5.1 Análisis general.

Posterior al entrenamiento, el mayor porcentaje de avance fue obtenido en la categoría “EC+Cal” con un 33.3%, mientras que, el menor porcentaje de avance fue de 8.3%, obtenido por tres categorías, “EC”, “ENC” y “Comentarios al texto. La categoría “ENC+Cal” registró un porcentaje de avance del 25.0%, la categoría “Calificación” se mantuvo en 8.3%. Por último, “Omisión” disminuyó a 0.0% (Ver Figura 2).

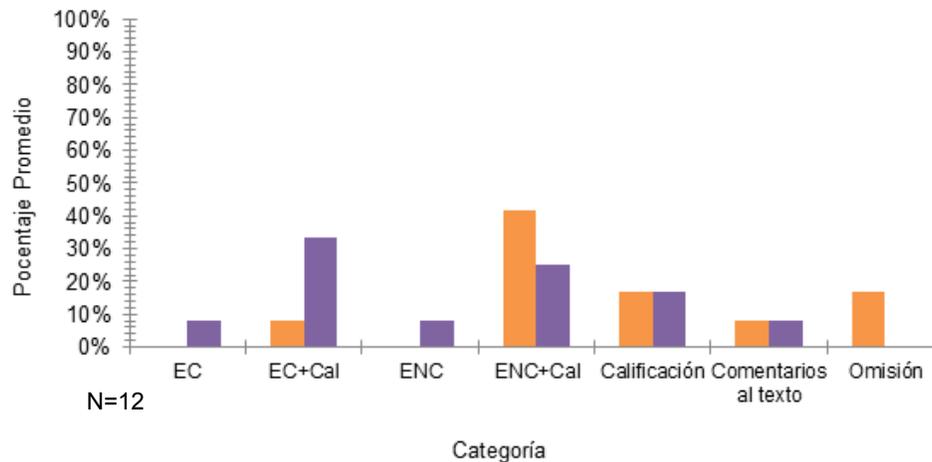


Figura 2. Comparación del tipo de evaluación desplegada durante la evaluación del propio desempeño.

5.2 Análisis por grupo.

Con motivo de describir los cambios individuales en el tipo de evaluación que desplegaron los participantes se elaboró la siguiente tabla (Ver Tabla 3), en la cual se muestran los tipos de evaluación desplegada por los integrantes de los cuatro grupos. En el Grupo Control sus integrantes desplegaron el mismo tipo de evaluación durante el estudio, esto es, “EC+Cal” por parte del Participante 1, “Comentarios al texto” por el Participante 2 y “Calificación” de 9 de 10 (Pretest) y 10 de 10 (Postest) del Participante 3.

Los integrantes del Grupo Evaluación propia con corrección presentaron el siguiente cambio en el tipo de evaluaciones desplegadas en la evaluación del propio desempeño; “Omisión” durante el Pretest y “EC+Cal” en el Postest por parte del Participante 4, el Participante 5 presentó una “Omisión” en la evaluación de su propio desempeño durante el Pretest y una “ENC+Cal” en el Postest, por último, el Participante 6 desplegó el tipo de evaluación “ENC” en el Pretest y “EC+Cal” en el Postest.

Todos los integrantes del Grupo Evaluación propia con rúbrica desplegaron una “ENC+Cal” durante el Pretest, mientras que, para el Postest desplegaron una

“EC” (participantes 7 y 8) y una “EC+Cal” (participante 9). Durante el entrenamiento a los participantes de este grupo se les compartió una rúbrica (ANEXO 2) para que evaluaran el escrito que realizaron en el Posttest, el Participante 7 y el Participante 8 incluyeron la rúbrica en el apartado de evaluación del propio desempeño del Posttest. El participante 9 incluyó un formato similar al que usó en el Pretest a excepción de que en el Posttest únicamente agregó un puntaje a los criterios de ajuste funcional que se le solicitaron satisfacer en su escrito.

En el Grupo Evaluación propia efectiva/inefectiva el Participante 10 desplegó una “EC+Cal” en el Pretest y una “ENC+Cal” en el Posttest, mientras que los participantes 11 y 12 desplegaron el mismo tipo de evaluación en el Pretest y en el Posttest, siendo ésta “Calificación” y “ENC+Cal”.

De acuerdo a los resultados obtenidos por los participantes es posible concluir que el tipo de consecuencias empleadas que presentaron un mayor efecto positivo fueron las proporcionadas al Grupo Evaluación propia con rúbrica, seguidas por las proporcionadas al Grupo Evaluación propia con corrección. Sin embargo, se considera positivo el aumento observado en evaluaciones del propio desempeño realizadas por los participantes.

Tabla 3. Cambios en la evaluación del propio desempeño.

		Tipo de evaluación durante la evaluación del propio desempeño	
Grupo	Participante	Pretest	Posttest
Grupo Control	1	Evaluación no correspondiente con calificación	Evaluación correspondiente con calificación
	2	Comentarios al texto	Comentarios al texto

	3	Calificación	Calificación
Grupo Evaluación propia con corrección	4	Omisión	Evaluación correspondiente con calificación
	5	Omisión	Evaluación no correspondiente con calificación
	6	Evaluación no correspondiente	Evaluación correspondiente con calificación
Grupo Evaluación propia con rúbrica	7	Evaluación no correspondiente con calificación	Evaluación correspondiente
	8	Evaluación no correspondiente con calificación	Evaluación correspondiente
	9	Evaluación no correspondiente con calificación	Evaluación correspondiente con calificación
Grupo Evaluación propia efectiva/inefectiva	10	Evaluación correspondiente con calificación	Evaluación no correspondiente con calificación
	11	Calificación	Calificación
	12	Evaluación no correspondiente con calificación	Evaluación no correspondiente con calificación

5.3 Cumplimiento de criterios.

Recordando que, aunque los participantes no recibieron ningún tipo de entrenamiento en la identificación o satisfacción de los criterios de ajuste funcional, el porcentaje de criterios que los participantes satisficieron en el Pretest fue menor a comparación de los que satisficieron en el Postest.

Los integrantes del Grupo Control satisficieron el 16% de los criterios de Ajustividad, el 50% de los criterios de Congruencia y 33% de los criterios de Coherencia. Durante el Postest las respuestas correctas del Grupo Control llegaron al 83% en Ajustividad, al 66% en Congruencia y al 50% en Coherencia (Ver Figura 3).

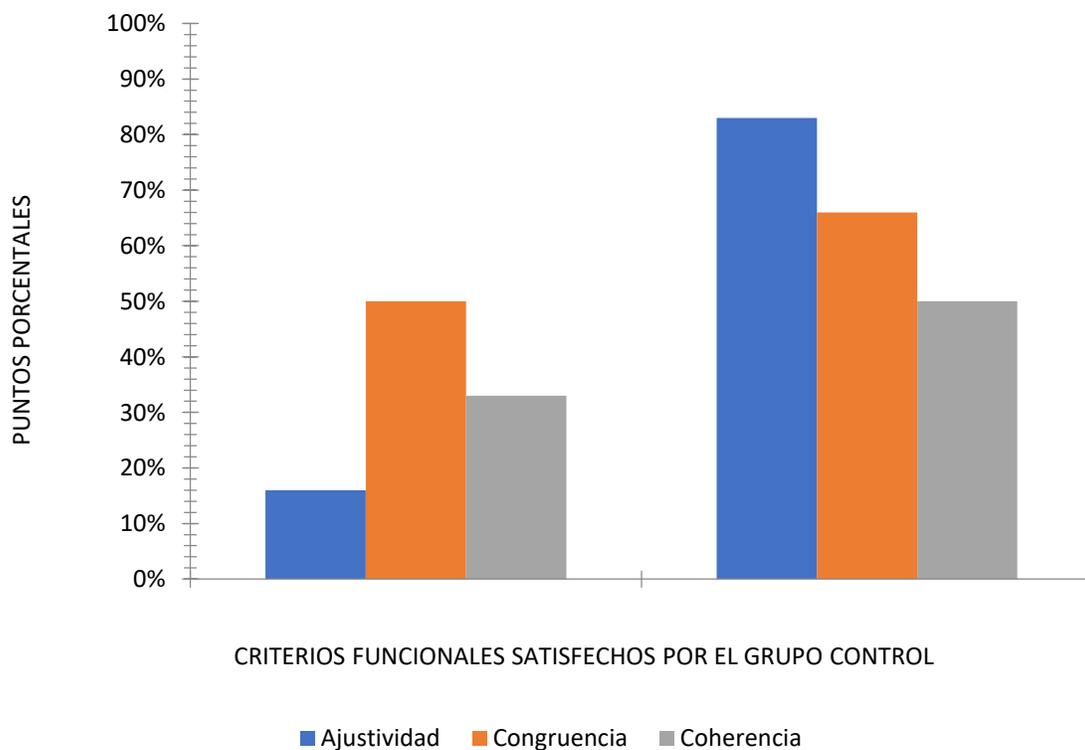


Figura 3. Porcentaje promedio general de criterios funcionales satisfechos por el Grupo Control.

Los integrantes del Grupo Evaluación propia con corrección no satisficieron ningún criterio de Ajustividad durante el Pretest, caso contrario con los criterios de Congruencia y Coherencia, de los cuales cumplieron con el 66% y con el 50% respectivamente. En el Postest el presente grupo pasó de 0 a 83% de respuestas correctas a los criterios de Ajustividad, se mantuvo en 66% en las respuestas correctas a los criterios de Congruencia y llegó al 67% de criterios de Coherencia satisfechos (Ver Figura 4).

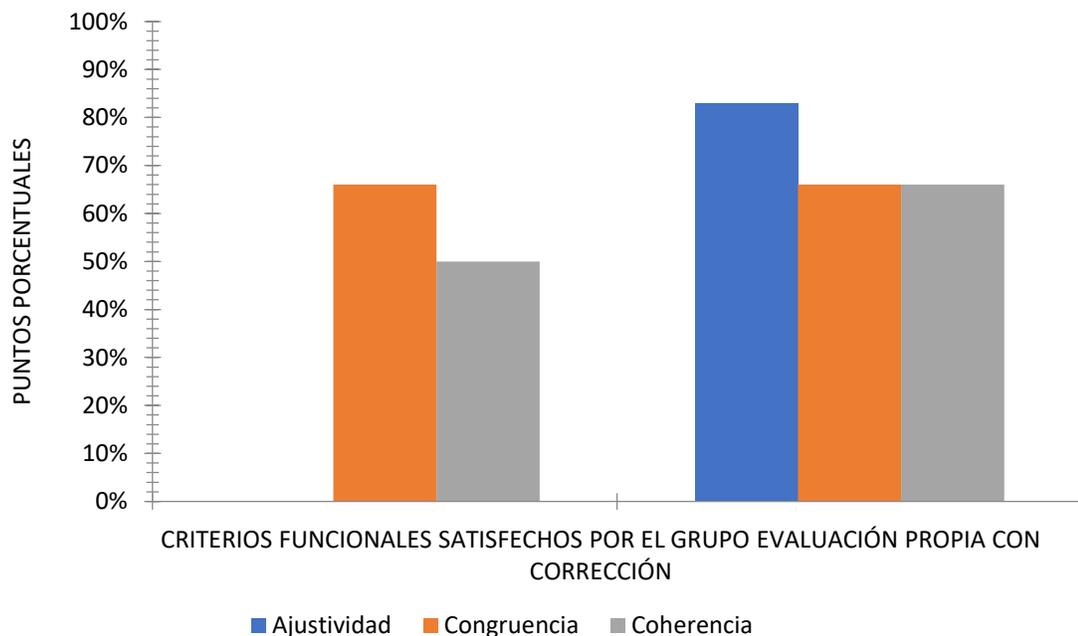


Figura 4. Porcentaje promedio general de criterios funcionales satisfechos por el Grupo Evaluación propia con corrección.

El Grupo Evaluación propia con rúbrica satisfizo el 16% de los criterios de Ajustividad, el 83% de los criterios de Congruencia y el 50% de los criterios de Coherencia durante el Pretest. En el Postest todos los integrantes del grupo obtuvieron porcentajes del 100% de respuestas correctas a los tres niveles de ajuste funcional (Ver Figura 5).

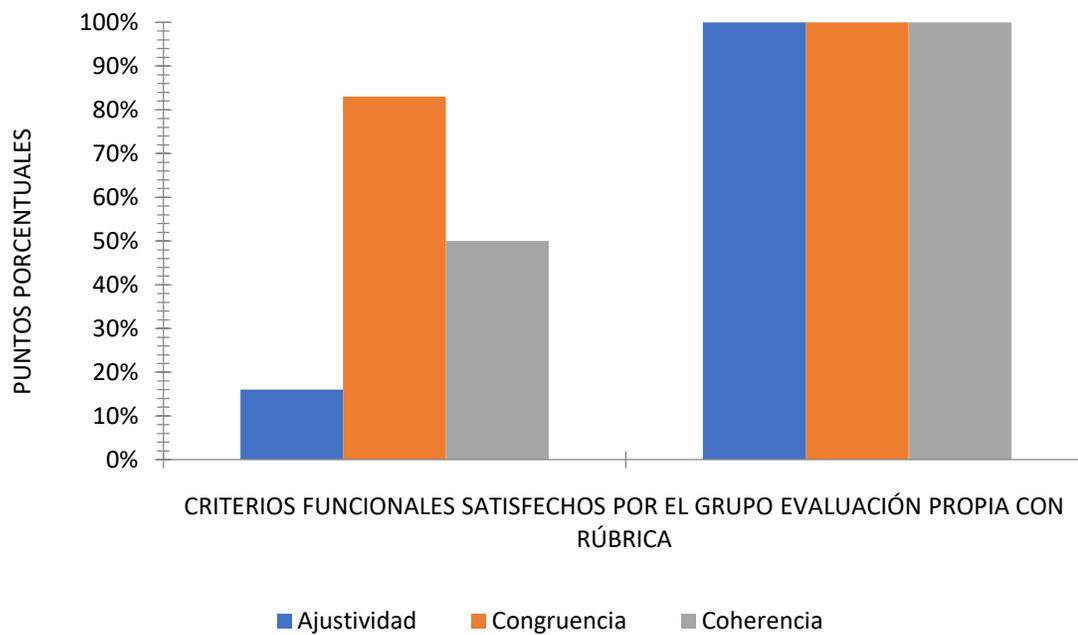


Figura 5. Porcentaje promedio general de criterios funcionales satisfechos por el Grupo Evaluación propia con rúbrica

En el caso del Grupo Evaluación propia efectiva/inefectiva, ninguno de sus integrantes cumplió con los criterios de Ajustividad durante esta condición, sin embargo, sí satisficieron el 100% de los criterios de Congruencia y el 33% de los criterios de Coherencia, en el Posttest pasó de 0 respuestas correctas en los criterios de Ajustividad a 83% (Ver Figura 6).

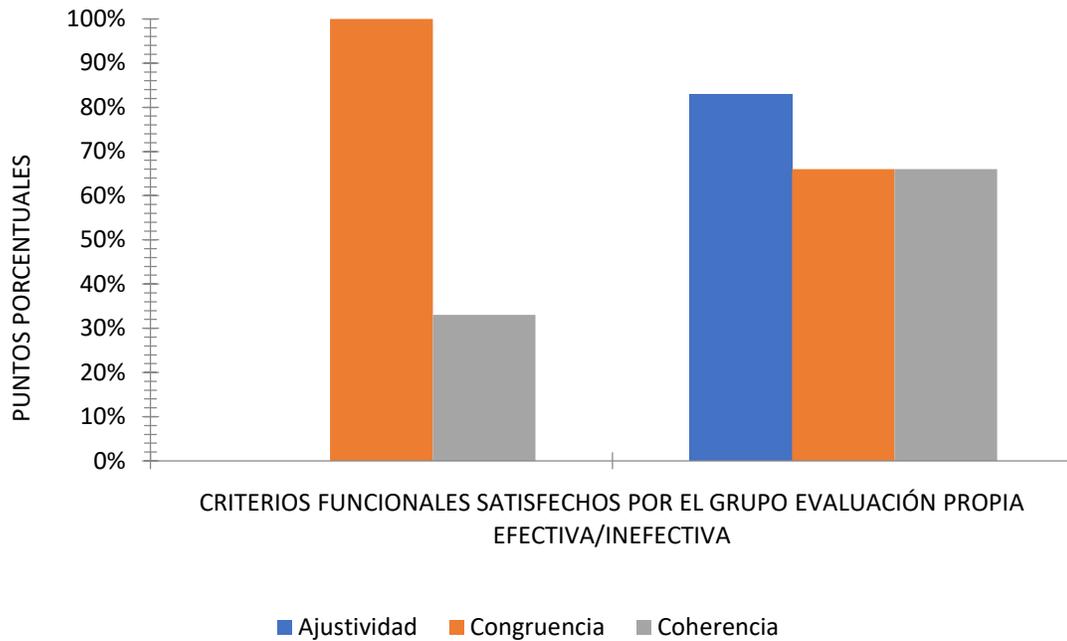


Figura 6. Porcentaje promedio general de criterios funcionales satisfechos por el Grupo Evaluación propia efectiva/inefectiva.

Por último, se calculó el grado de cambio por criterio. Los resultados indican que el Grupo Control mostró un grado de cambio del 67% en Ajustividad, del 16% en Congruencia y de 17% en Coherencia. El grado de cambio del Grupo 2 fue de 83% para Ajustividad, 0% en Congruencia y de 16% en Coherencia. El Grupo Evaluación propia con rúbrica registró un grado de cambio de 84% en Ajustividad, 17% en Congruencia y un 50% en Coherencia. Por último, el grado de cambio del Grupo Evaluación propia efectiva/inefectiva fue de 83% en los criterios de Ajustividad y de 33% en Coherencia, caso contrario, se registró un grado de cambio negativo de -34% en los criterios de Congruencia (Ver Figura 7).

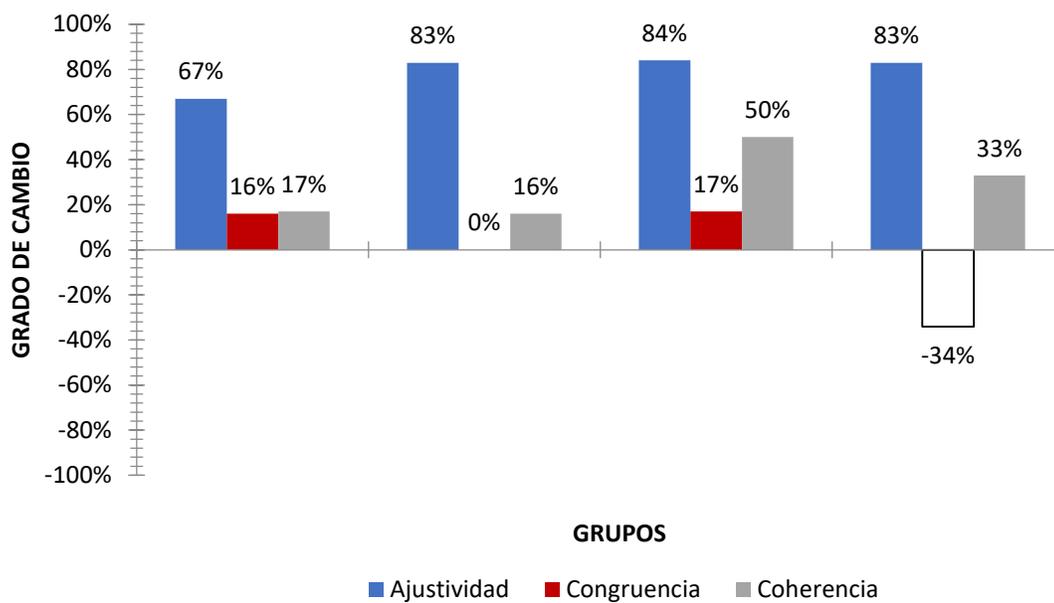


Figura 7. Grado de cambio respecto al porcentaje promedio de criterios funcionales durante el Pretest y el Posttest.

6. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue evaluar los efectos del tipo de consecuencias sobre la evaluación del propio desempeño en tareas de ajuste lector. Se encontraron efectos diferenciales en función de las consecuencias proporcionadas a cada grupo. De manera general, se pudo observar que las consecuencias que favorecieron que los participantes desplegaran una evaluación correspondiente del propio desempeño (EC), la cuál era la esperada ya que en ésta los participantes corroboraban la existencia de una correspondencia entre su desempeño real con el esperado durante la tarea, fueron el uso de la rúbrica, en un primer lugar, seguido de la corrección de la evaluación del propio desempeño.

Se considera que el éxito de las rúbricas en auspiciar que los participantes desplegaran una evaluación correspondiente de su propio desempeño se debe a que estas herramientas permitieron observar y tomar en cuenta los elementos que se deberían incluir en el escrito, guiándose así por los criterios morfológicos y funcionales que se incluyeron y los ejemplos de los distintos tipos de “errores” que se podrían cometer en el escrito, se considera que eso también pudo causar que los participantes realizaran una segunda revisión a su escrito para elaborar la evaluación.

En sí las rúbricas tuvieron un papel ilustrativo, es importante aclarar ésto a modo de eliminar la posible idea que se pueda tener de que las rúbricas fueron las causantes de la evaluación del propio desempeño, este argumento concuerda con lo planteado por Morales, Peña, Corona y Pintle (2019) quienes plantean que el uso indiscriminado de estrategias no es lo que se debe de priorizar y proponen que se integren de manera funcional las estrategias y los criterios de ajuste. De igual manera, se considera que el efecto observado en este grupo experimental es similar al que se reportó en el estudio de Ortega, Pacheco y Carpio (2014) en el cual el grupo que contó con más elementos

durante la retroalimentación para la elaboración de su corrección fue el que presentó los resultados más favorables, añadiendo que el que los participantes sean capaces de administrar consecuencias a su trabajo primero debe de haber un otro que le administre las consecuencias.

Con respecto a los efectos de la consecuencia corrección a la evaluación del propio desempeño que se observaron se considera que el pedir a los participantes que realizaran modificaciones en su evaluación y se dedicara una sesión (1 hora) a ello fue en parte lo que permitió que los participantes analizaran su hacer pasado. De igual forma, se considera que como ocurrió en el estudio de Carpio, Pacheco, Canales y Flores (1996) el uso de ensayos de corrección es efectivo tanto al momento de entrenar la satisfacción en criterios de ajuste funcional como al auspiciar la evaluación del propio desempeño, efecto observado en el presente trabajo.

Por otra parte, las consecuencias menos efectivas para promover la evaluación del propio desempeño fueron las de tipo Efectivo/ Inefectivo (dicotómicas), como se mencionó anteriormente, este tipo de consecuencias generó resultados similares a los del Grupo Control, siendo que la mayoría de los integrantes de estos grupos desplegó el mismo tipo de evaluación durante ambas líneas base.

Se considera que ésto ocurrió ya que el simple hecho de informar a los participantes que su evaluación no era compatible con el contenido del ensayo no les permitió conocer más allá de que su trabajo era "incorrecto". Es así que los resultados obtenidos en este grupo permiten afirmar el argumento de que, para que los estudiantes se acerquen a las formas de comportamiento que despliegan los expertos es necesario que el comportamiento estudiantil sea diferencial, por ello las consecuencias que se otorgan deben de guardar correspondencia con el criterio funcional que se debe satisfacer, también deben de hacer contacto con el desempeño desplegado del estudiante y

adecuarse a las variaciones funcionales que se puedan encontrar en alguna tarea (Arroyo, Solórzano, Morales, Canales y Carpio, 2013).

La razón a la cual se puede atribuir que la mayoría de los participantes no compararan su desempeño real con el desempeño esperado sin incluir una calificación puede encontrarse en su historia estudiantil, siendo que los participantes se han visto inmersos en un ambiente de educación tradicional en el cual la mayoría del personal docente realiza “evaluaciones” midiendo el aprovechamiento de los alumnos por medio de una puntuación basada en una escala (Sánchez, Pérez y Martínez, 1996). Este método ha sido criticado por diversos autores, como López (2005) quién sostiene que la problemática central de la evaluación es que ésta ha sido entendida como calificación, lo cual ha llevado a una desaparición de las prácticas evaluativas y dando mayor importancia a sus requisitos administrativos que al proceso de aprendizaje que se pueda llegar a conseguir. Además, el interés en las calificaciones ha tenido como consecuencia el aprendizaje de vicios y la segregación estudiantil (Moreno, 2006). Todo ello convierte a los estudiantes en alumnos pasivos que aprenden a memorizar casi todos los contenidos temáticos y sus aprendizajes suelen ser a corto plazo (Varela, 2013).

En cuestión de los resultados obtenidos en la satisfacción de criterios de ajuste funcional la consecuencia que pareció favorecer la satisfacción de criterios de ajuste funcional de mayor complejidad (Coherencia) fue el uso de la rúbrica, consecuencia que también pareció afectar positivamente la satisfacción de los otros dos niveles de ajuste funcional. Mientras que el uso de las consecuencias Corrección y Efectivo/Inefectivo pareció tener el mismo efecto en la satisfacción de criterios de ajuste funcional, siendo que ambos grupos registraron los mismos porcentajes de efectividad en los tres niveles de ajuste funcional. Otro efecto que pudo observarse fue que el Grupo Control también registró un aumento significativo en la satisfacción de criterios logrando obtener mejores resultados que los grupos experimentales 2 y 4 para los

criterios de Ajustividad, los mismos resultados para Congruencia y resultados más bajos en Coherencia.

Podría suponerse que el efecto de las consecuencias de solicitar a los participantes realizar una corrección a la evaluación del propio desempeño e informarles que su evaluación es Compatible/Incompatible con el contenido de su escrito es similar a no decirles nada relativo a la satisfacción de los criterios de ajuste funcional. Igualmente, el efecto observado en el Grupo Control es similar a los resultados obtenidos en estudio de Morales, Canales, Arroyo, Pichardo, Silva y Carpio (2005) en el cual también se observaron aumentos en la satisfacción de criterios de ajuste funcional por parte del Grupo Control durante el primer estudio.

Al buscar conocer si existe alguna relación entre los resultados obtenidos en la satisfacción de criterios de ajuste funcional de mayor complejidad y el tipo de evaluación que los participantes desplegaron, se encontró que pareciera ser que los participantes que en el Postest desplegaron evaluaciones correspondientes con y sin calificación (EC y EC+Cal.) obtuvieron 100% de criterios satisfechos en los tres niveles de ajuste funcional. A excepción de un participante que desplegó una EC+Cal. y obtuvo 50% de criterios de Congruencia satisfechos. Por otro lado, se observó que los tres participantes que registraron un desempeño menor, del 0%, en la satisfacción de criterios de mayor nivel funcional desplegaron Comentarios al texto como evaluación y los otros dos desplegaron una Evaluación no correspondiente con calificación (ENC+Cal.).

Se menciona que algunas de las limitantes que pudieron tener un efecto en los resultados de esta investigación fueron la dificultad para encontrar participantes, el hecho de que los participantes no tenían un entrenamiento en la satisfacción e identificación de criterios y el poco tiempo con el que se contó para correr el estudio.

Se recomienda que para próximos estudios los participantes reciban un entrenamiento en identificación, en satisfacción y en autoimposición de criterios de ajuste funcional previo al entrenamiento en evaluación del propio desempeño ya que estas son algunas de las condiciones necesarias para formar estudiantes autodidactas (Morales, 2020). También se propone que con el fin de cerciorarse de los efectos observados en la satisfacción de criterios del presente estudio se realice otro incluyendo las mismas consecuencias pero centrándose en comparar los efectos de éstas en el entrenamiento en satisfacción de criterios de ajuste funcional.

Siguiendo la lógica de que el entrenamiento que permita auspiciar que los estudiantes desplieguen comportamiento autodidacta implicará que los alumnos planearán lo que deben aprender, para qué aprenderlo y diseñarán las situaciones en las que lo aprendan, evaluarán e identificarán sus habilidades y competencias para poder modificar de manera pertinente la planeación que realizaron. Además deberán autoimponerse criterios tanto disciplinarios como didácticos, describir y comparar su desempeño real con el desempeño esperado, se considera necesario que los estudiantes cuenten con una figura docente que ilustre lo anterior para que así funja de modelo y guía en su autonomía intelectual. Por ello se considera adecuado realizar trabajos en los que se incluyan a los docentes como participantes a manera de entrenarlos en éste campo para asegurar la formación de individuos autodidactas.

A modo de ejemplificar algunas de las ventajas de la formación de individuos autodidactas se puede usar el escenario actual en el cual están ocurriendo las clases, los estudiantes autodidactas tendrían más facilidad en continuar con el plan curricular en línea siendo capaces de trabajar por sí solos y sin dificultades al tener asesorías en línea, la razón de ello sería que los individuos autodidactas cumplirían desde su casa con las labores que un docente debe desplegar en el aula de clases. En el plano laboral los

profesionales serían mucho más capaces y eficaces al desempeñarse y no presentarían dificultades para adaptarse por no contar con un docente que los guíe en sus tareas.

REFERENCIAS

- Accenture. (2013). *Programa de desarrollo de competencias para el empleo: EMPRENDE+*. Recuperado de: https://www.accioncontraelhambre.org/sites/default/files/documents/pdf/perfi_l_emprendedor_1.pdf
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 31-39. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a04.pdf>
- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C. y Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: Sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Comportamental*, 11(2), 55-64.
- Arroyo, R., Solórzano, A., Morales, G., Canales, C. y Carpio, C. (2013). Efectos funcionales de la retroalimentación en la lectura. *Enseñanza e investigación en psicología*, 18(2), 293-305.
- Baker, L. y Brown, A. (1982). Metacognitive skills and reading. En D. Pearson, M. Kamil, R. Barr y P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research: Vol. 1* (pp. 353- 394). Inglaterra: Routledge.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. E.U: Holt, Rinehart, y Winston.
- Barrón, J., Flores, S., Ruíz, O. y Terrazas, S. (2010). Autodidactismo: ¿Una alternativa para una educación de calidad?. *Culcyt* (41), 14-22. Recuperado de: <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/273/257>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2017). *Misión*. Recuperado de: <https://www.buap.mx/content/misi%C3%B3n>

- Bordieu, P. (1986), La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales, en: P. de Leonardo La nueva sociología de la educación. México. El Caballito.
- Brown, A., Armbruster, B. y Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Ed.). *Reading comprehension: From research to practice*. E.U.: Erlbaum Associates.
- Bruna, D., Pérez, M. y Núñez, J. (2015). Propiedades psicométricas del Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 44(2), 77-91. Recuperado de: <https://www.aidep.org/sites/default/files/2017-09/R44-Art7.pdf>
- Carpio, C. y Morales, G., Pacheco, V. (2014). Competencias de estudio y aprendizaje en estudiantes universitarios. En P. Morales, E. Saavedra, G. Salas y C. Cornejo (Eds.), *Aprendizaje: Miradas desde la Psicología Educacional* (pp.123-136). Chile: Universidad Católica del Maule.
- Carpio, C., Canales, C., Flores, C. y Pacheco, V. (1999). El discurso didáctico: algo más que palabras en el aula. En: *Aportes conceptuales y metodológicos en Psicología Aplicada* (pp. 134-149). México: UNAM - Iztacala. Recuperado de: https://www.academia.edu/11978356/Discurso_did%C3%A1ctico_algo_m%C3%A1s_que_palabras_en_el_aula
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. y Flores, C. (1996). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta Comportamental*, 6(1), 47-60.
- Carpio, C., Pacheco, V., Hernández, R. y Flores, C. (1995). Creencias, criterios y desarrollo psicológico. *Acta Comportamental*, 3(1), 89-98.

Cepjerez. (2019a). *Razones para convertirse en autodidacta*. Recuperado de: <https://cepjerez.net/capacitacion-profesional/razones-convertirse-autodidacta/>

Cepjerez.net. (2019b). *La capacitación autodidacta te acerca más al emprendimiento que al empleo*. Recuperado de: <https://cepjerez.net/capacitacion-profesional/la-capacitacion-autodidacta-te-acerca-mas-al-emprendimiento-al-empleo/>

Chirilos, N. (2014). *Estrategias metacognitivas en el proceso de investigación científica*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Venezuela.

Cooper, J. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. España: Visor Fotocomposición: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Espinilla, M., Palomares, I., Martínez, L., Pagola, M. y Bustince, H. (2010). Desarrollo y empleo de juegos educativos on-line destinados al auto-entrenamiento y auto-evaluación. *XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*. España. Recuperado de: <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/11860>

Fernández, E., Cerezo, R., Núñez, J., Bernardo, A., Rodríguez, C., González-Castro, P., González, A. y Bernardo, I. (2010). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326023.pdf>

Fernández, J. (1982). El autodidactismo en la educación de adultos a distancia. *Educar*, 1 (1).35-47. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/29487>

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). E.U.: Erlbaum.

- Flavell, J., y Wellman, H. (1977). Metamemory. En R. Kail y J. Hagen (Eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). E.U.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forbes. (2018). *Los principales rasgos que busca una empresa para contratar a alguien*. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/los-principales-rasgos-que-busca-una-empresa-para-contratar-a-alguien/>
- Forbes. (2019). *Las aptitudes claves más buscadas por las empresas de hoy*. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/las-aptitudes-claves-mas-buscadas-por-las-empresas-de-hoy/>
- Gómez, R. (2018). *Comportamiento autodidacta: Un acercamiento empírico desde la perspectiva interconductual*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México - FESI. México.
- Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la Educación Superior. Una aproximación desde la Psicología Interconductual*. México: Universidad de Sonora.
- Indeed. (29 de diciembre de 2019). Empleos para psicólogos. Recuperado de: <https://www.indeed.com.mx/trabajo?q=Psic%C3%B3logo&l=>
- INEE. (2006). *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos*. Recuperado de: <https://www.Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D206.pdf>
- INEE. (2018). *La educación media superior en México*. Recuperado de: <https://www.Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.edu.mx/la-educacion-media-superior-en-mexico/>

- INEE. (s.f.). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. Recuperado de: <https://www.Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.edu.mx/evaluaciones/pisa/>
- IPN. (2019). *Licenciado en Psicología*. Recuperado de: <https://www.ipn.mx/oferta-educativa/educacion-superior/ver-carrera.html?lg=es&id=42>
- IPN. (s.f.). *Misión y visión*. Recuperado de: <https://www.ipn.mx/conocenos/mision-historia.html>
- Kantor, J. R. y Smith, N. W. (1975). *La ciencia de la psicología: Un estudio interconductual*. México: Universidad de Guadalajara.
- Kelly Services. (2018). *Tendencias del entorno laboral en México (TELM) 2018: Millenials la nueva fuerza laboral*. Recuperado de: <https://info.kellyservices.com.mx/hubfs/TELM2018/ReporteTendenciasdelEntornoLaboralenMexicoTELM2018.pdf>
- Kiss, M. (2019). *Top 10 advantages and disadvantages of working from home*. Recuperado de: <https://www.clicktime.com/blog/top-10-advantages-disadvantages-working-from-home/>
- Klingberg, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Krueger, N., Reilly, M. y Carsrud, A. (2000). Competing models of entrepreneurial intention. *Journal of Business Venturing*, 15(5-6), 411-432. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/4967860_Competing_Models_of_Entrepreneurial_Intention
- Latapí, P. (1996). *Tiempo educativo mexicano: Política educativa. Bitácora 1992-1995*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.), *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103). México: Universidad Nacional Autónoma de México - FESI.
- López, V. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4), 1-7. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017876007.pdf>
- Mallart, J. (2001). Didáctica, concepto, objeto y finalidades. En: F. Sepúlveda y N. Rajadell (Eds.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). España: UNED. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades
- Manpowergroup. (2018). *Resolviendo la escasez de talento: Crear, adquirir, tomar prestado y construir puentes*. Recuperado de: https://www.manpowergroup.com.mx/wps/wcm/connect/manpowergroup/db65d29b-c8d3-46e9-9af5fed9ef38a9d0/MG_EscasezdeTalentoMexico2018.pdf?MOD=AJPERES&YCONVERT_TO=url&CACHEID=db65d29b-c8d3-46e9-9af5-fed9ef38a9d0
- Milenio. (2016) *¿Autoemplearme o emprender?* Recuperado de: <https://www.milenio.com/opinion/varios-autores/instituto-tecnologico-de-estudios-superiores-de-monterrey/autoemplearme-o-emprender>
- Montero, I. y de Dios, M. (2004). Sobre la obra de Paul. R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos motivacionales en el contexto educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(3), 189-196. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/264417014_Sobre_la_obra_de_Pa

[ul R Pintrich la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo](#)

Morales, G, Hernández, M., León, A., Cruz, N y Carpio, C. (2010). Efectos de entrenar para cumplir criterios de congruencia en tareas de ajuste lector. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 11-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/804/80415077003.pdf>

Morales, G. (21 de mayo del 2020). *2020 año en el que la escuela se cerró y el autodidactismo se hizo necesario*. Simposio Internacional de Reflexiones alrededor de la Educación. Universidad Santiago de Cali, Bogotá, Colombia.

Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89. Recuperado de: <http://conductual.com/articulos/Las%20modalidades%20de%20las%20interacciones%20didacticas.pdf>

Morales, G., Canales, C., Arroyo, R., Pichardo, A., Silva, H. y Carpio, C. (2005). Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 10(2), 239-251.

Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B. y Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 5-14.

Morales, G., Hernández, A., Peña, B., Chávez, E. y Carpio, C. (2017). Escribir rápido, escribir mejor: interacción entre parámetros temporales y criterios funcionales en universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(2), 124-131. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S200707801830018X>

- Muñoz, Á y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 1 (29), 223-244. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-053X2017000100223&script=sci_abstract&tlng=fr
- OCC. (29 de diciembre de 2019). Empleos de psicología. Recuperado de: <https://www.occ.com.mx/empleos/de-psicologia/en-mexico/>
- OCDE. (2009). *Education at a Glance 2009*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43633813.pdf>
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- OCDE. (2017a), *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework%20PRELIMINARY%20version%20SPANISH.pdf>
- OCDE. (2017b). *Panorama de la educación 2017*. Encontrado en: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- OCDE. (2019a). *El futuro de la educación en México. Promoviendo calidad y equidad*. Recuperado de: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/el_futuro_de_la_educacion_en_mexico.pdf
- OEDC. (2019b). *Educación Superior en México Resultados y relevancia*. Recuperado de: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf

- OEDC. (2019c). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Orden Jurídico. (2016). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>
- Ornelas, C. (1981). Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto? En: G., Gonzales y C., Torres (Coord.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas* (pp. 59-80). México: Pax.
- Ortega, M., Pacheco, V. y Carpio, C. (2014). Efectos de consecuencias diferenciales en la elaboración de textos por universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 1254-1281. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/47425>
- Osman, M. y Hannafin, M. (1994) Effects of advance questioning and prior knowledge on science learning. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 5-13. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1994.9944829>
- Ovalles, L., Moreno, Z., Olivares, M. y Silva, G. (2018). Habilidades y capacidades del emprendimiento: un estudio bibliométrico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(81), 217-234. Recuperado de: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/23477>
- Paba, C. y González, R. (2014). La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 79-101.
- Panadero, E. y Tapia, A. (2014a). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275499>

- Panadero, E. y Tapia, J. (2014b) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Peñalosa, E., Landa, P. y Zaira, C. (2006). Aprendizaje autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1-21. Recuperado de: <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2000-12129-013>
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y Lectura*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rey, R. (2017). El papel de la educación terciaria en la movilidad social intergeneracional. *InterCambios*, 4(2), 87-96. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20924>
- Reyes, C. (2018). *Pertinencia del desarrollo de habilidades metacognitivas y autorreguladoras en alumnos de educación primaria* (Reporte de investigación teórica). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: https://www.academia.edu/40483975/Pertinencia_del_desarrollo_de_habilidades_metacognitivas_y_autorreguladoras_en_alumnos_de_educaci%C3%B3n_primaria
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Coord.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 275-298) España: Pirámide.
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J.C., González, J., Solano, P y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Psicothema*, 19, 422-427.
- Salamón, M. (1980). Panorama de las principales corrientes educativas en interpretación de la educación como fenómeno social. *Perfiles Educativos*, 1(8), p.p. 3-24.
- Sánchez, A., Pérez, G. y Martínez, D. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Universitat de València*, 30. 15-26. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/59727>
- Sánchez, P., Baena, P. y Piña, A. (2019). Análisis de las competencias educativas para evaluar a las personas emprendedoras. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 44(5), 291-297. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6946797>
- Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661082/REICE_6_2_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Saucedo, S. (2002). Estructuras familiares y oportunidades educativas en niños y niñas en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 17(3), 523-546. Recuperado de:

<https://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1149/1142>

SEP. (2018). *Informe anual de actividades 2018*. Recuperado de: <https://www.ipn.mx/informeannual2018.pdf>

Shane, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226. Recuperado de: <https://entrepreneurscommunicate.pbworks.com/f/Shane%20-%20Ent%20as%20field.pdf>

Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A. Garduño, H. y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: Una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 40(3), 32-46.

Solano, P., González-Pienda, J. González-Pumariega, Solis, S., y Núñez, J. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología E Educación*, 11(9), 111-128. Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7000>

Solomon, J. (2003). Theories of learning and the rage of autodidactism. En: J. Solomon (Ed.), *The passion to learn: An inquiry into autodidactism* (pp.3-22). UK: RoutledgeFalmer.

Torrano, F., Gonzáles, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf>

Tulving, E. y Madigan, S. (1970). Memory and verbal learning. *Annual review of psychology*, 21(1), 437-484. Recuperado de:

<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.21.020170.002253?journalCode=psych>

UNAM. (2016). *Perfil de ingreso y egreso*. Recuperado de: https://psicologia.iztacala.unam.mx/psi_perfilneg.php

UNAM. (2019). *Acerca de la UNAM*. Recuperado de: <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam>

UNESCO. (2015). *Revisión nacional 2015 de la educación para todos*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230033>

UNESCO. (2020). COVID-19 Panorama de las estrategias de respuesta respecto a los exámenes y evaluaciones de alto impacto o altas consecuencias. Recuperado de: <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-ed-webinar-4-working-document-es.pdf>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (s.f.a). *Facultad de Psicología Perfil de egreso*. Recuperado de: <http://psicologia.uanl.mx/oferta-educativa/licenciatura/plan-por-competencias/perfil-de-egreso/>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (s.f.b). *LA UANL*. Recuperado de: <https://www.uanl.mx/universidad-autonoma-de-nuevo-leon/>

Universidad de Guadalajara. (2016). *Licenciatura en Psicología Perfiles*. Recuperado de: <http://guiadecarreras.Universidad de Guadalajara.mx/licenciatura-en-psicologia/>

Universidad de Guadalajara. (2017). *Modelo educativo*. Recuperado de: <http://www.uag.mx/Universidad/ModeloEducativo>

Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educ. Pesqui*, 45, 1-20.

Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100525&script=sci_arttext&lng=es

Varela, J. (2013). Cómo dar clase individual a un grupo de alumnos. *Conductual, Revista Internacional de Interconductismo y Análisis de la Conducta*, 1(1). 103-240. Recuperado de:

<http://conductual.com/articulos/Como%20dar%20clase%20individual%20a%20un%20grupo%20de%20alumnos.pdf>

Vélez, R., Campos, R. y Fonseca, C. (2015). *El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México*. Recuperado de: <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/01-V%C3%A9lez-Campos-Fonseca-2015-1.pdf>

Villar, G. (2009). *Las estrategias metacognitivas y su relación con la comprensión lectora inferencial en los estudiantes de la Universidad de ciencias y humanidades- Lima Norte-2009*. (Tesis de Maestría). Perú: Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle.

Yussen, S. y Kane, P. (1985). Children's concept of intelligence. En: S., Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children*. E.U: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–20). New York: Guilford.

Zimmerman, B.J. (2002). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Zulma., M. (2006). Aprendizaje autorregulado: El lugar de la metacognición: La metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos*, 32(2), 121-132.

Recuperado

de:

[https://www.researchgate.net/publication/251073620 APRENDIZAJE AUT
ORREGULADO EL LUGAR DE LA COGNICION LA METACOGNICION
Y LA MOTIVACION](https://www.researchgate.net/publication/251073620)

ANEXOS

ANEXO 1: Criterios de ajuste funcional.

Nivel de ajuste funcional	Criterios	Presentación	
Ajustividad	Manera en la que se puede avanzar de un modelo tradicional a uno de <i>engagement</i> .	2	Pretest
	El objetivo de los anunciantes al aprovechar la existencia de los microinfluencers.	5	
	Las características que hay que tomar en cuenta en la psicología del trabajador mexicano.	2	Postest
	Características que hacen a los mexicanos muy buenos trabajadores según lo que menciona Arien.	5	
Congruencia	Lo que falta en la psicología para poder incluirse en el trabajo de marketing digital.	1	Pretest
	Método con el que aprovecharías la existencia de los microinfluencers para promocionar un producto de cuidado de la piel.	3	
	Vinculando lo que leíste en el texto con una situación de la vida cotidiana de qué forma consideras que se puede incrementar la productividad laboral de un empleado que no confía en sus habilidades como profesionista.	4	Postest
	Ejemplifica tres de las seis características de la psicología del trabajador mexicano, que se puedan identificar en la escuela.	6	
Coherencia	La relación que existe entre que una empresa se mantenga complaciente con su público y el riesgo a perder clientes.	4	Pretest
	Relación que existe entre las características poblacionales y el marketing.	6	
	La vinculación que existe entre la creatividad y la productividad.	1	Postest
	La relación que existe entre la impuntualidad laboral y la falta de	3	

	perspectivas profesionales.		
--	-----------------------------	--	--

Rubrica para evaluar el escrito.

Niveles de Ejecucion		Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente	Puntos
Criterios	4 Puntos	3 Puntos	2 Puntos	1 Punto		
Formato	Cuenta con título, citas en formato APA, texto alineado y justificado, correcta escritura de las palabras, uso adecuado de signos de puntuación, párrafos no mayores a 14 líneas, los argumentos finalizan y terminan en un mismo párrafo, uso de sangrías, se incluye una hoja de referencias en formato APA (sólo si se emplearon otras fuentes).	Cuenta con 8 de los 10 elementos del formato a excepción de los siguientes:	Cuenta con menos de 8 elementos y más de 5 elementos. Carece de los siguientes elementos:	El escrito únicamente presenta lo siguiente:		
Estructura	El escrito está compuesto por una introducción, un desarrollo y una conclusión.	El escrito carece de uno de los siguientes elementos: Introducción Desarrollo Conclusión	El escrito carece dos de los siguientes elementos Introducción Desarrollo Conclusión	El escrito no cuenta con la estructura debida.		
Puntos a retornar	El escrito incluye los 6 puntos que se solicitaron.	El escrito incluye 5 o 4 de los 6 puntos que se solicitaron.	El escrito incluye 3 o 1 de los 6 puntos que se solicitaron.	El escrito no incluye ninguno de los 6 puntos planteados.		
Total						

ANEXO 2: Rúbrica



ANEXO 3: Carta de participación informada.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA



JUNIO DE 2020, TLALNEPANTLA DE BAZ, ESTADO DE MÉXICO

CARTA DE ACEPTACIÓN INFORMADA

Por medio de la presente manifiesto mi consentimiento para participar voluntariamente, sin mediar para ello ningún tipo de presión o amenaza, en un estudio que actualmente se realiza y que requiere de la realización de videollamadas junto con otros participantes y la investigadora durante la elaboración de los ensayos, que se entregarán vía electrónica, durante las 3 sesiones que tendrán una duración aproximada de 1 hora. Las sesiones se llevarán a cabo en los días y horarios convenientes para mí, es decir, en función de mi horario escolar y laboral. Asimismo, acepto proporcionar una dirección de correo electrónico para convenir el(los) día(s) y el(los) horario(s) en el(los) que se llevará(n) a cabo la(s) sesiones experimentales y para entregar las actividades que me sean solicitadas como parte del estudio.

Acepto que he sido informado(a) en qué consiste a grandes rasgos el objetivo de la presente investigación sobre autodidactismo, y me ha quedado claro que los datos recolectados tendrán únicamente fines estadísticos y por lo tanto ninguna información personal será dada a conocer o exhibida en ninguna forma. Todos los datos son confidenciales.

De aceptar participar en este estudio, *me comprometo a concluir las sesiones experimentales programadas y acordadas, atendiendo cabalmente a las instrucciones que se me proporcionen y así contribuir al control experimental del mismo.* Del mismo modo, reconozco que he sido informado por los responsables de la investigación* que, a manera de agradecimiento, por concluir las sesiones experimentales, recibiré un obsequio. Queda establecido que mi incumplimiento de lo convenido implica la cancelación de dicho obsequio.

Nombre(s), apellidos

Firma