

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY
UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

HABILIDADES QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

TESIS PRESENTADA
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTORA: Angelina Martha Araujo Treviño

ASESORA: Dra. Danitza Elfi Montalvo Apolín

Lugar: Monterrey, N. L.

Fecha: Diciembre del 2007

HABILIDADES QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Tesis presentada

por

Angelina Martha Araujo Treviño

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

Diciembre, 2007

Agradecimientos

A Dios por estar presente en todo momento y por ser la luz que ha iluminado mi camino a lo largo de la senda de la vida. Gracias Padre.

Al Colegio Ignacio Zaragoza A.C. por brindarme todo su apoyo y solidaridad para lograr alcanzar un peldaño más como profesional dedicado a la docencia y al desarrollo de grandes metas. Gracias.

A la Dra. Danitza Montalvo ocupa un lugar muy especial en el presente agradecimiento ya que además de ser mi tutora y guía con mano firme y segura en el desarrollo de este trabajo, ha logrado que la considere una excelente profesional y de gran calidad humana. Gracias Doctora Danitza.

A mi familia y amigos quienes en todo momento, con su incentivo me alentaron, motivándome y brindando siempre muestras de interés por ver alcanzadas las metas que me tracé durante este periodo. Gracias por su presencia y apoyo.

A todos muchas gracias.

Dedicatoria

A Dios nuestro padre, por haberme dado la vida y la inteligencia...

A Neni, mi madre, y a mi padre, quienes con su ejemplo me inculcaron lo más importante que debe poseer un ser humano: la responsabilidad y el crecimiento personal.

A mi esposo, Héctor, por ser como es, por ponerme retos y ser el apoyo constante y el mejor compañero en mi vida quien me permite siempre tener una perspectiva nueva de la vida.

A Dany y a Héctor, mis hijos, para que mi esfuerzo les sirva de ejemplo y logren alcanzar sus sueños y crecer cada día más como personas.

A Irma, mi hermana y amiga quien además de ser un apoyo incondicional para la realización del presente trabajo, me ha dado su apoyo y confianza para llegar a la meta propuesta.

Resumen

Este trabajo pretende analizar y describir las habilidades que inciden en el aprendizaje autorregulado, asociado al rendimiento académico de los alumnos de segundo semestre del Colegio Ignacio Zaragoza, A.C., partiendo de la siguiente pregunta principal: ¿De qué manera inciden las habilidades como profundidad (capacidad para elaborar las cosas con profundidad), autorregulación (capacidad para mantener una actividad en forma continua, precisión (capacidad para concentrarse en lo que es útil), finalidad (capacidad para orientarse hacia un objetivo), flexibilidad (capacidad de adaptación continua), fluidez (capacidad para generar ideas nuevas con el pensamiento, amplitud (capacidad para tratar con muchos datos) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos de segundo semestre de preparatoria del colegio Ignacio Zaragoza A.C.? A partir del método Cualitativo (dos etapas), del método descriptivo y de las técnicas de Análisis de huellas (revisión de promedios y selección de alumnos de alto rendimiento) y de la Encuesta (aplicación de un cuestionario de autopercepción de habilidades cognitivas) se logró identificar la existencia de habilidades específicas que los alumnos de la muestra identificaron como importantes en la adquisición de la autorregulación del aprendizaje. Los resultados mostraron una incidencia del 100 % en las habilidades Precisión, Profundidad y Autorregulación, en la habilidad Finalidad un 75%, en la habilidad Flexibilidad un 52% , en la habilidad Amplitud un 16.66% y en la habilidad Fluidez un 75%. Se concluye que todas las variables del estudio son reconocidas por los alumnos investigados como habilidades que inciden directamente en su desempeño académico, pero específicamente los resultados muestran que las habilidades precisión, profundidad y autorregulación son reconocidas por los alumnos como determinantes en su aprendizaje autorregulado en un 100 %.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Página
Agradecimientos	III
Dedicatoria	IV
Resumen	V
Índice de contenidos	VI
Índice de tablas	VIII
Índice de Figuras	IX
Introducción General	X
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	1
1.1 Contexto.....	1
1.2 Definición del problema.....	3
1.2.1 Descripción del diagnóstico del problema.....	4
1.2.2 Pregunta de investigación.....	6
1.3 Supuesto de trabajo.....	9
1.4 Objetivos de la investigación.....	9
1.5 Justificación.....	11
1.6 Beneficios esperados.....	12
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	13
Capítulo 2. Fundamentos teóricos.....	15
Introducción.....	15
2.1 Antecedentes.....	16
2.2 Marco teórico.....	19
2.2.1 Capacidad para controlar y mantener una actividad en forma continua: Autorregulación.....	20
2.2.2 Elaborar las cosas en profundidad.....	24
2.2.3 Precisión o capacidad de concentración.....	25
2.2.4 Finalidad o capacidad para orientarse hacia un objetivo.....	27
2.2.5 Flexibilidad: capacidad de adaptación continua.....	27
2.2.6 Fluidez: capacidad para generar ideas nuevas con el pensamiento...	31
2.2.7 Amplitud: capacidad para tratar con muchos datos.....	32
Capítulo 3. Metodología.....	34
Introducción.....	34
3.1 Enfoque metodológico.....	34
3.2 Línea de investigación.....	36
3.3 Método de recolección de datos.....	37
3.3.1 Métodos seleccionados para la investigación.....	37
3.3.1.1 Método descriptivo.....	37

3.3.2 Las técnicas de investigación.....	38
3.3.2.1 La Encuesta.....	38
3.3.2.2 Análisis de huellas.....	42
3.3.3 Procedimiento de la investigación.....	43
3.4 Universo de la investigación.....	43
3.4.1 Los participantes.....	44
3.4.2 Criterios de selección.....	44
Capítulo 4. Análisis de resultados.....	46
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones.....	56
5.1 Conclusiones.....	56
5.2 Recomendaciones.....	63
Referencias.....	65
Anexo 1.....	69
Curriculum Vitae.....	76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Respuestas correctas por alumno correspondientes a cada variable evaluada en el cuestionario piloto.....	40
Tabla 2: Respuestas correctas por alumno correspondientes a cada variable evaluada en el cuestionario piloto	41
Tabla 3: Frecuencias de calificaciones de la muestra.....	46
Tabla 4: Tabla de Respuestas correctas al cuestionario de autopercepción de habilidades cognitivas.....	47
Tabla 5: Respuestas correctas por alumno correspondiente a cada variable evaluada.....	48
Tabla 6: Respuestas correctas por alumno correspondiente a cada variable evaluada.....	48
Tabla 7: Tabla de Respuestas correctas al cuestionario de autopercepción de habilidades cognitivas.....	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Prueba piloto de respuestas correctas del cuestionario.....	41
Figura 2: Variable Precisión.....	49
Figura 3: Variable de Profundidad.....	49
Figura 4: Variable de Autorregulación.....	50
Figura 5: Variable de Finalidad.....	51
Figura 6: Variable de Amplitud.....	52
Figura 7: Variable de Perseverancia.....	52
Figura 8: Variable de Fluidez.....	53
Figura 9: Variable de Flexibilidad.....	53
Figura 10: Resultados globales del cuestionario de auto percepción de habilidades cognitivas.....	55

INTRODUCCIÓN GENERAL

Como parte de los trabajos para llevar a cabo una intervención oportuna para solventar los problemas de rezago académico, se consideró importante y oportuno estudiar las habilidades como profundidad, autorregulación, precisión, finalidad, flexibilidad y amplitud en los alumnos regulares del segundo semestre de preparatoria del colegio Ignacio Zaragoza A.C., con el objetivo de analizar y describir la incidencia de dichas habilidades en el aprendizaje autorregulado de los mismos.

La presente investigación se ha capitulado de la siguiente manera:

En el Capítulo 1, denominado Planteamiento del problema, se aborda el tema de las habilidades que inciden en el aprendizaje autorregulado. La pertinencia del tema se justifica por la importancia de las habilidades intrínsecas que tienen los alumnos en relación a su propio aprendizaje.

El Capítulo 2: Marco teórico, sirve para sentar las bases del presente estudio, en el se analizan diversos postulados en relación al aprendizaje autorregulado y variables del problema.

El Capítulo 3 aborda la Metodología, la manera cómo se realizó el estudio: metodología empleada, instrumentos utilizados y población del estudio. En razón al tema y problema de investigación se consideró importante diseñar un cuestionario de auto percepción de habilidades cognitivas, dicho cuestionario toma en cuenta solamente las habilidades referidas a la actitud frente al estudio, en ella los estudiantes debían autoevaluar su actitud y conducta frente a ciertos retos o tareas académicas.

En el Capítulo 4 denominado Resultados, se plasman los resultados obtenidos durante la presente investigación.

En el Capítulo 5 Conclusiones y Recomendaciones, se analizan dichos resultados y sus posibles explicaciones y se señalan algunas sugerencias para estudios posteriores sobre el tema.

Se cierra la investigación con las referencias revisadas y adicionalmente en los Anexos, se ha insertado una réplica del instrumento de evaluación utilizado que fue empleada para medir la incidencia de las habilidades de estudiantes que participaron como muestra de la investigación.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las ideas que se presentan a continuación sintetizan, el tema, el problema, y el supuesto del estudio. Se tuvo como propósito aproximarse al conocimiento de la autorregulación del aprendizaje, así como describir las habilidades que hacen posible el éxito académico en estudiantes de preparatoria.

A continuación se desarrollará el contexto donde se llevó a cabo el estudio, la definición del problema, pasando por la descripción del diagnóstico del problema, pregunta de investigación, objetivos, justificación del problema, para terminar con la justificación del presente trabajo, así como con las delimitaciones y limitaciones propias del estudio realizado.

1.1 Contexto

El trabajo que se presenta expone el tema del aprendizaje autorregulado, se refiere a la actuación que tiene el estudiante en su proceso de aprendizaje, este aprendizaje autorregulado condicionado al creciente grado de autonomía en el aprendizaje del alumno que le permita el éxito académico presente y futuro esperado.

En la presente propuesta se esperó lograr una autonomía creciente que se vaya adaptando a las características de los estudiantes y a su especial contexto, así como a los recursos para el aprendizaje al que ha sido expuesto el alumno con anterioridad. Se consideró importante y una tarea inicial para ajustar esta propuesta, elaborar un perfil del estudiante autónomo que posee lo que se ha llamado

aprendizaje autorregulado y que le permite enfrentar situaciones de estudio diversas sin enfrentar mayores complicaciones.

Así se logró desarrollar un cuestionario que permitió visualizar cómo se encuentran ciertas habilidades que se consideran importantes para aprender, para formular metas y objetivos académicos, conocer cuán consciente se es de sus cualidades y habilidades para aprender, si sabe formular metas personales, si comparte metas de aprendizaje que le proponen, su capacidad de planificación; en pocas palabras, si es capaz de regular su propio aprendizaje. Se considera que este cuestionario puede tratarse como un instrumento para fines de análisis y evaluación del propio proceso de aprendizaje, así como de las estrategias del alumno que le permiten la internalización del aprendizaje autorregulado. Dicho de otra forma, la intención de elaborar este instrumento de medición fue el de poder contar con una prueba que permitiese observar al alumno, más objetivamente, el propio estilo estratégico por el cual se alcanza el éxito académico o aprendizaje autorregulado.

Mayor (1995) dice que si se tiene claro desde el currículo escolar que debe formarse al alumno en autonomía, un estudiante al término de su instrucción secundaria será capaz de planificar, regular y evaluar su propio proceso de aprendizaje logrando su optimización.

Sin embargo, se observa con frecuencia que el alumno aún de bachillerato adopta cierta posición de dependencia académica hacia sus maestros o bien hacia sus compañeros de estudio. Probablemente si se logra conocer cuáles habilidades afectan este aprendizaje autorregulado, se podrá lograr estimular en alumnos menos destacados algunas habilidades que lo conduzcan hacia la autonomía y optimización de su propio proceso de aprendizaje.

El presente proyecto pretendió acercarse al conocimiento de estas habilidades que procuran el éxito académico en los alumnos de Preparatoria del Colegio Ignacio Zaragoza A.C. de la ciudad de Saltillo, Coahuila. Colegio fundado por Lasallistas que cuenta con gran reconocimiento social en la ciudad de Saltillo Coahuila, asimismo, cuenta con instrucción preescolar, primaria, secundaria y preparatoria funcionando en dos turnos, matutino y vespertino, la propuesta educativa la definen como una propuesta encaminada a desarrollar habilidades mentales y competencias, suplementada a la adquisición de hábitos y valores.

1.2 Definición del problema

La autonomía en el aprendizaje es considerada como un factor clave en el éxito de cualquier programa educativo, en la actualidad se observa con frecuencia una preocupación constante entre los docentes e investigadores por conocer el significado e importancia que tiene el aprendizaje autónomo o autorregulado en alumnos de diferentes niveles educativos, desde una perspectiva social se presupone a las instituciones educativas como las organizaciones responsables de desarrollar la capacidad de cada individuo para atender sus propias necesidades de aprendizaje; de esta forma, los alumnos lograrán la mejora continua de su aprendizaje y finalmente alcanzar el metaconocimiento o capacidad de ser conscientes de cómo se logra el propio aprendizaje y por ende el éxito académico (Mayor, 1995).

Como propone Med (2003), es importante avanzar de forma progresiva y paralela al desarrollo del alumno desde una autonomía inicial hacia una autonomía plena acorde a su edad y características personales del estudiante. Se habrá logrado

entonces, dice Med (2003), un estudiante cada vez más consciente de sus propios recursos como aprendiz en cuanto a conocimiento y experiencias que posee, habilidades cognitivas, estrategias de aprendizaje que sabe utilizar, su propia afectividad frente al objeto que aprende y su capacidad de control para lograr las metas de aprendizaje. El presente trabajo se refiere al problema específico de las habilidades que inciden de forma planeada, en ocasiones estratégica consciente o inconscientemente en la internalización ó adquisición del aprendizaje autorregulado, a través de dicho problema, se pretende conocer y discriminar las habilidades que hacen posible el logro del éxito académico.

1.2.1 Descripción del diagnóstico del problema

El interés por realizar la presente investigación, surgió a partir de la proximidad de los estudiantes por continuar con sus estudios profesionales, tiempo en que este aspecto del entrenamiento educativo – aprendizaje autorregulado- cobrará una gran relevancia en su futuro próximo tanto académico como profesional. Asimismo, al realizar actividades como encargada del departamento psicopedagógico en el mismo Instituto en su división secundaria, se pudo observar con frecuencia el menoscabo académico de un gran número de alumnos que proceden de muy diversas instituciones y sistemas educativos provocando la necesidad de conocer cuáles serían los factores que inciden en el bajo rendimiento escolar por una parte, y por otra, inevitablemente surge el cuestionamiento de cómo emerge, o cuáles son las habilidades inherentes al alumno que regula su propio proceso de aprendizaje. Y si consideramos que de todos los campos en los que se ha estudiado la autorregulación, uno de los más fértiles es, sin duda, el de la adquisición

de conocimiento se considera que no dejará de ser interesante e importante este tema para los educadores en general.

El estudio de la autorregulación del aprendizaje surgió en la psicología a principios de la década de los sesenta, de la mano de Bandura y sus colaboradores. Su interés inicial se centró en el autocontrol, entendido como la capacidad para ejercer un dominio sobre las propias acciones en ausencia de limitaciones externas inmediatas. Más adelante el autor introdujo el término autorregulación, que implicaba el establecimiento de una meta previa, la presencia de la autoevaluación, y la administración de autorrefuerzo, además de la ejecución de la respuesta aprendida. Posteriormente, resaltó el papel de la autoeficacia, definida como la autoconvicción de que se puede ejecutar con éxito la conducta requerida para producir ciertos resultados (Bandura, 1991).

A partir de estas y otras investigaciones, las distintas concepciones actuales del aprendizaje autorregulado intentan clarificar el modo en que los sujetos ponen en marcha y mantienen sus procesos de aprendizaje, en especial el académico.

Zimmerman propone que el aprendizaje autorregulado, en los alumnos puede considerarse en la medida en que estos sean -desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual- participantes activos en su propio proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva operante Mace, Belfiore y Shea (1989), mencionan que son rasgos críticos del aprendizaje autorregulado la elección entre diversas alternativas posibles, y el diferente valor reforzador de las distintas respuestas que puede emitir el sujeto.

De acuerdo con McCombs (1989), para que se dé autorregulación en el aprendizaje, el alumno debe formular o elegir las metas, planificar la actuación, seleccionar las estrategias, ejecutar los proyectos y evaluar esta actuación.

Las anteriores propuestas conducen a pensar que el aprendizaje autorregulado es una habilidad intrínseca al alumno que ha venido adquiriéndose a través de su propia experiencia académica.

El aprendizaje autorregulado ocurre cuando el alumno activa y mantiene conductas sistemáticamente orientadas hacia la consecución de objetivos; en este sentido, la adquisición de conocimientos implica actividades dirigidas por metas, que los estudiantes son capaces de poner en marcha, mantener y modificar. Según el uso que del término se hace en este campo, una meta es lo que un individuo está intentando conseguir de forma consciente, y formular una meta, implica establecerla, y modificarla si se considera necesario. En palabras de Schutz (1994), la meta sería una representación cognitiva de lo que queremos que suceda (o de lo que deseamos evitar) en el futuro.

1.2.2 Pregunta de Investigación

La autonomía en el aprendizaje se reconoce como aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje (Monereo y Castelló, 1997). Por tanto, una persona autónoma es “aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le

permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean” (Bornas, 1994).

En la base de la definición de autonomía se halla la posibilidad del estudiante de aprender a aprender, que resulta en ser cada vez más consciente de su proceso de cognición, es decir, de alcanzar la metacognición. La metacognición es un proceso que se refiere al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales (sobre cómo aprende) y al control del dominio cognitivo (sobre su forma de aprender). Ambos se orientan al servicio de una mejora del estudio personal que le conduzca a resultados satisfactorios de aprendizaje (Monereo y Barberá, 2000).

En cuanto al conocimiento metacognitivo o estratégico, Pozo y Monereo (1999) señalan que puede referirse a la persona (conocimiento que tiene sobre lo que sabe así como de sus propias capacidades y de las personas con los que se relacionará mientras aprende), a la tarea (conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarla a cabo) y al contexto (variables del entorno, su naturaleza, posibilidades y limitaciones). Aunado a este conocimiento decíamos que la persona tiene una capacidad de control sobre sus procesos cognitivos, que se observa en la capacidad de autorregulación utilizada por ella en las situaciones de aprendizaje que debe enfrentar siendo capaz de planificar, supervisar y evaluar su propia actuación, modificándola cuando el progreso no es adecuado, en un constante ejercicio de toma de decisiones orientada a la mejora de su estudio personal y al éxito en el aprendizaje.

Partiendo de los anteriores comentarios, surge la siguiente pregunta principal de investigación:

a. ¿En qué medida inciden las habilidades como: profundidad (capacidad para elaborar las cosas en profundidad), autorregulación (capacidad para controlar y mantener una actividad en forma continua), precisión (capacidad para concentrarse en lo que es útil), finalidad (capacidad para orientarse hacia un objetivo), flexibilidad (capacidad de adaptación continua), fluidez (capacidad para generar ideas nuevas con el pensamiento), amplitud (capacidad para tratar con muchos datos) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos de segundo semestre de preparatoria del colegio Ignacio Zaragoza A.C. de la ciudad de Saltillo Coahuila.

De lo anterior se desprenden las siguientes preguntas subordinadas:

- a. ¿Cómo incide la habilidad profundidad (capacidad para elaborar las cosas en profundidad) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos?
- b. ¿Cómo incide la habilidad autorregulación (capacidad para controlar y mantener una actividad en forma continua) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos?
- c. ¿Cómo incide la habilidad precisión (capacidad para concentrarse en lo que es útil) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos?
- d. ¿Cómo incide la habilidad finalidad (capacidad para orientarse hacia un objetivo) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos?
- e. ¿Cómo incide la habilidad flexibilidad (capacidad de adaptación continua) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos?

- f. ¿Cómo incide la habilidad fluidez (capacidad para generar ideas nuevas con el pensamiento) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos?
- g. ¿Cómo incide la habilidad amplitud (capacidad para tratar con muchos datos) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos?
- h. ¿Se puede afirmar que el aprendizaje autorregulado es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender?
- i. ¿El aprendizaje regulado ocurre de forma consciente e intencionada haciendo uso de habilidades de aprendizaje para lograr el objetivo deseado?

1.3 Supuesto de trabajo

El aprendizaje autorregulado ocurre de forma consciente e intencionada en el estudiante de preparatoria, el cual aplica para la optimización de su propio aprendizaje utilizando para ello las siguientes habilidades intelectuales: precisión, finalidad, perseverancia, flexibilidad, amplitud, profundidad, fluidez y autorregulación.

1.4 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar y describir la incidencia de las habilidades: profundidad, autorregulación, precisión, finalidad, flexibilidad, amplitud en el logro del aprendizaje autorregulado en alumnos regulares del segundo semestre de preparatoria del colegio Ignacio Zaragoza A.C. de la ciudad de Saltillo, Coahuila.

Objetivos específicos

- a. Analizar cómo incide la habilidad profundidad (capacidad para elaborar las cosas en profundidad) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos.
- b. Analizar cómo incide la habilidad autorregulación (capacidad para controlar y mantener una actividad en forma continua) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos.
- c. Analizar cómo incide la habilidad precisión (capacidad para concentrarse en lo que es útil) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos.
- d. Analizar cómo incide la habilidad finalidad (capacidad para orientarse hacia un objetivo) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos
- e. Analizar cómo incide la habilidad flexibilidad (capacidad de adaptación continua) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos.
- f. Analizar cómo incide la habilidad fluidez (capacidad para generar ideas nuevas con el pensamiento) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos.
- g. Analizar cómo incide la habilidad amplitud (capacidad para tratar con muchos datos) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos.
- h. Analizar y describir si el aprendizaje autorregulado es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender
- i. Analizar y describir si el aprendizaje regulado ocurre de forma consciente e intencionada haciendo uso de habilidades de aprendizaje para lograr el objetivo deseado?

1.5 Justificación

Específicamente se pensó en poder conocer ciertas habilidades cognitivas que hacen posible el desarrollo o adquisición del metaconocimiento, es decir, la capacidad de aprender a aprender, lo que permitirá, a su vez, reflexionar sobre la utilización de determinadas técnicas o estrategias didácticas y su importancia en la aplicación de las prácticas académicas cotidianas.

Es por todos los estudiosos del campo del conocimiento sabido, que el aprendizaje no siempre es sinónimo de adquisición del conocimiento, ya que es frecuente en determinados periodos del desarrollo de los sujetos que el aprendizaje ocurra incluso por simple imitación. En el presente trabajo, el investigador se refiere al aprendizaje deliberado y consciente, lo que implica accionar ciertas habilidades adquiridas a través de la experiencia o bien, de la estimulación deliberada a la aplicación de las mismas cuando la tarea académica así lo requiere.

Se considera de especial trascendencia que el alumno de preparatoria conozca su propio potencial de aprendizaje y que el docente se integre a este reto de reformular o replantearse cuál es el papel que desempeña dentro de la formación académica del alumno próximo a convertirse en profesionista comprometido con su desarrollo futuro, el cual cada día habrá de ser más demandante y competido. Si el alumno logra el autoconocimiento y con él la autorregulación de su propio aprendizaje estará en posición de enfrentarse con éxito profesional a un mundo globalizado y competitivo en una sociedad del conocimiento en que para él, la adquisición del mismo y la actualización no representarán mayores inconvenientes.

1.6 Beneficios esperados

El conocimiento de las habilidades que permiten el logro de un aprendizaje autónomo propiciará en muchos de los alumnos de bachillerato recobrar la confianza, muchas veces perdida, acerca de la propia actuación académica, así como el fortalecimiento de las propias capacidades intelectuales, lo que probablemente habrá de conducir al alumno a un desarrollo profesional más competitivo así como a la adquisición de nuevas capacidades de autorregulación en la consecución de metas futuras. En cuanto al contexto educativo, el conocimiento de la forma por la cual un alumno adquiere un aprendizaje autónomo permitirá al docente diseñar estrategias adecuadas al aprendizaje significativo de diversas áreas del conocimiento. En la actualidad el surgimiento de las llamadas TIC'S conducen a profundizar en el conocimiento de los procesos que hacen posible el desarrollo de habilidades intelectuales, en la sociedad del conocimiento, la información avanza a ritmos inimaginables en donde el docente requiere un mayor control de variables que facilitan o impiden que el alumno adquiera un control autónomo de la información que ha de reconocer como relevante para el propio desarrollo académico. Esta propuesta de investigación tiene el propósito de brindar un conocimiento acerca de ciertas habilidades que inciden en la adquisición del aprendizaje autorregulado, encontrando así un sentido estratégico y congruente en la práctica docente que se realiza día con día desde el aula ya sea virtual o presencial. Asimismo, proveer un instrumento que sirva para medir el grado de incidencia de habilidades como Profundidad, Autorregulación, Precisión, Finalidad, Flexibilidad, Fluidez y Amplitud, en estudiantes con alto rendimiento académico.

1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.7.1 Delimitaciones

El trabajo de investigación que se llevó a cabo se centra en estudiantes de instrucción preparatoria, se procuró el desarrollo de un cuestionario como un instrumento de medición que permitiera visualizar el grado de incidencia de ciertas habilidades en estudiantes con alto rendimiento académico.

Dicho instrumento ha sido validado y su objetivo ha sido solo confirmar la incidencia alta o baja en porcentajes de las siguientes habilidades cognitivas y actitudinales en los alumnos investigados:

1. Profundidad (capacidad para elaborar las cosas en profundidad)
2. Autorregulación (capacidad para controlar y mantener una actividad en forma continua)
3. Precisión (capacidad para concentrarse en lo que es útil)
4. Finalidad (capacidad para orientarse hacia un objetivo)
5. Flexibilidad (capacidad de adaptación continua)
6. Fluidez (capacidad para generar ideas nuevas con el pensamiento)
7. Amplitud (capacidad para tratar con muchos datos)

En lo sucesivo este cuestionario podría ser rediseñado y podría ser utilizado para identificar las variables que inciden en los alumnos de preparatoria con fines de determinar el grado de presencia de las mismas para el logro del éxito académico, o bien, de qué forma estas debieran ser estimuladas para conducir a los estudiantes hacia la adquisición del aprendizaje autorregulado.

El trabajo de investigación está centrado en estudiantes que cursan actualmente el segundo semestre de instrucción preparatoria.

1.7.2 Limitaciones

Para la realización del presente trabajo de investigación la principal limitante que se encontró fue el definir y reconocer cuáles podrían ser las habilidades a estudiar, y que hacen posible el éxito académico en alumnos que son capaces de autorregular su aprendizaje en bachillerato.

Otro problema resultó de la aplicación de la prueba al grupo de alumnos seleccionado, pues una vez que se tenía la muestra definida, se redujo el tiempo y los alumnos que se habían seleccionado para ello se encontraban ya por terminar sus exámenes semestrales, por lo que se optó por otro colegio que maneja un calendario escolar más amplio.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En este capítulo, se presenta la teoría seleccionada para reforzar y sustentar teóricamente las variables y el tema de la presente investigación.

Introducción

En el quehacer académico de un estudiante, habilidad y esfuerzo no son términos coincidentes; no siempre el esfuerzo garantiza el éxito académico y es por esto que empieza el término “habilidad” a cobrar una gran importancia para el presente estudio. A través del proyecto se procura mostrar que existen ciertas habilidades cognitivas que permiten al alumno establecer algunas relaciones causa-efecto entre sus estrategias para el logro del aprendizaje autorregulado y sus resultados académicos, en donde la autoapreciación de estas habilidades con implicaciones cognitivas cobran una gran importancia. En este estudio el alumno que se percibe como capaz (hábil) es aquel alumno que logra el éxito académico en sus estudios de bachiller.

A lo largo de la presente investigación se ha encontrado que existe una gran diversidad de líneas de estudio dirigidas a la comprensión del éxito y/o fracaso escolar. En las próximas líneas se presentan las variables intrínsecas que se piensa debe poseer el alumno que refleja éxito en sus estudios a partir de sus calificaciones y de su rendimiento escolar cotidiano, manteniendo una actitud permanente de esfuerzo frente a los retos académicos.

2.1 Antecedentes

En la actualidad existen diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones del bajo rendimiento escolar, las cuales van desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios explicativos; resulta una tarea ardua localizar investigaciones específicas que describan o expliquen la naturaleza de las variables asociadas al éxito o fracaso académico, también es verdad que el acervo teórico y bibliográfico para sustentar investigaciones de esta naturaleza resulta enriquecedor, a continuación se describen algunas de ellas:

Según Covington (1984) se pueden encontrar tres tipos de estudiantes:

- a. Alumnos orientados al dominio, son aquellos que tienen éxito escolar, se consideran a sí mismos capaces, presentan altos índices de motivación de logro y muestran seguridad y confianza en sí mismos.
- b. Alumnos que aceptan el fracaso, se refiere a sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
- c. Alumnos que evitan el fracaso, son aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen de un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

Por otra parte, Glasser (1985) en su trabajo con jóvenes que manifestaron conductas antisociales y que fracasaron en sus estudios expone: “no acepto la explicación del fracaso comúnmente reconocida ahora, de que esos jóvenes son producto de una situación social que les impide el éxito. Culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es impropio, por dos razones: a) exime de responsabilidad personal por el fracaso y b) no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes. Si los jóvenes pueden adquirir un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si las barreras que se interponen al éxito son retiradas de todas las escuelas, muchas de las condiciones desventajosas pueden ser contrarrestadas”. Finalmente el autor concluye con una frase para la reflexión de todas aquellas personas involucradas en la educación: “es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable” (Glasser, 1985).

Bricklin y Bricklin (1988) realizaron investigación con alumnos de escuelas elementales y encontraron que el grado de cooperación y la apariencia física son factores de influencia en los maestros para considerar a los alumnos como más inteligentes y mejores estudiantes y por ende afectar su rendimiento escolar.

Así mismo, es común escuchar que en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad, mientras probablemente

un estudiante espera ser reconocido por su capacidad, lo cual podría ser importante para su autoconcepto, sin embargo, en el salón de clase es más común reconocer el esfuerzo.

Por otra parte, Maclure y Davis (1994), en sus estudios sobre capacidad cognitiva en estudiantes, postulan que el desempeño retrasado (escolar) es sólo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo. Asimismo concluyen que el funcionamiento cognitivo deficiente no está ligado a la cultura ni limitado al aula.

Carbo, Dunn y Dunn (citados por Markowa y Plowell, 1997) han investigado sobre las diferencias en los estilos de aprendizaje desde finales de la década de los 70 y han demostrado categóricamente que los niños aprenden de distinta manera, y que el rendimiento escolar depende, de qué se les enseñe en un estilo que corresponda a su estilo de aprendizaje. De acuerdo con éstos investigadores no existe un estilo que sea mejor que otro; hay muchas aproximaciones distintas, algunas de las cuales son efectivas con ciertos niños e inútiles con otros.

En la actualidad y en el campo de la psicología educativa, este objetivo, el aprendizaje autorregulado, tiene sus fundamentos en la concepción del estudiante como parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje, centrada en la persona que aprende, y no solo en lo que aprende, sino y sobre todo en relación a cómo aprende (Cocharam-Smith, 2003). Así, desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía remite a la capacidad

de aprender a aprender, o la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje. El rasgo más característico de una enseñanza cuyo objetivo busque ayudar a los alumnos a poder seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida remite a la necesidad de dotar de competencias para aprender a aprender. Como señalan Pozo y Monereo (2002): “Si tuviéramos que elegir un lema, una manta que guiara las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado, entre educadores e investigadores, sería el que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender”.

2.2 Marco Teórico

Haciendo hincapié en lo expresado en párrafos anteriores encontramos que la investigación sobre el rendimiento académico muestra una gran riqueza en cuanto a líneas de estudio se refiere, lo cual nos permite aproximarnos a su complejidad en vías de comprender su significado, dentro y fuera del acto educativo, es por este motivo que el presente trabajo pretende dar una explicación a las variables que se consideran imprescindibles en un estudiante de bachiller para el logro del aprendizaje autorregulado, a continuación se pretende explicar las principales variables que encierra nuestro objeto de estudio. Todas variables independientes, ya que la única variable dependiente estará dada por las calificaciones globales obtenidas por los alumnos sobresalientes de preparatoria.

2.2.1 Capacidad para controlar y mantener una actividad en forma continua: Autorregulación

El constructo del aprendizaje autorregulado se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Perry, 2002). Se define como “ un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (Rosario, 2004), y hace referencia a una concepción del aprendizaje centrada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados teniendo en cuenta los cambios ambientales de aprendizaje (Zaidner, Boekaerts y Pintrich, 2000). Bajo esta perspectiva, se desplaza el centro de los análisis educativos desde la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como aspectos inamovibles, a los procesos y acciones que diseña y realiza el alumno para aumentar su habilidad y rendimiento teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje (Zimmerman, 1989, 1990). Así, el aprendizaje autorregulado busca explicar “cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática” (Zimmerman, 2001).

Las capacidades fundamentales de estos alumnos que se autorregulan manifiestan que éstos participan activamente en su proceso de aprendizaje monitorizando y regulando los procesos de aprendizaje orientados a los

resultados (Pintrich y Schrauben, 1992), siendo estratégicos y manteniéndose motivados hacia metas importantes. Para lograrlo, la autorregulación del aprendizaje se describe como un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del aprendiz que ocurre en tres fases principalmente: a) fase de previa (análisis de la tarea), b) fase de realización (autocontrol) y c) autorreflexión (Schunk y Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000). Todos estos procesos constan de subprocesos, los cuales están implicados entre sí y responden a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos requeridos, debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y contextual.

Los alumnos autorreguladores de su aprendizaje normalmente presentan una capacidad superior de adaptación a las tareas de aprendizaje porque evalúan sus realizaciones escolares de formas más frecuentes y adecuadas, así es que dichas autoevaluaciones del desempeño académico favorecen y promueven creencias positivas acerca de sí mismo como estudiante, incrementan su percepción de autoeficacia, promueven orientaciones más centradas en los objetivos de aprendizaje e incrementan el interés intrínseco en las tareas escolares, asumiendo, en suma respuestas más adaptativas hacia el aprendizaje. (Rodríguez, Valle, Cabanach, Nuñez y González-Pineda, 2005). Las reacciones adaptativas se refieren a los ajustes relacionados con el incremento de la efectividad de los métodos de aprendizaje, alterando o simplemente modificando una estrategia de aprendizaje que no esté ayudando a alcanzar los objetivos establecidos (Pintrich y Shunk, 2002). El aumento de satisfacción personal en el aprender

incrementa la motivación; por otro lado, el descenso de satisfacción personal en la tarea mina los esfuerzos por aprender (Schunk, 2001).

Desde tiempos remotos el objetivos de la educación ha sido siempre hacer buenos aprendices enseñándoles a aprender; pero, a pesar de ello, no todos los modelos utilizados a lo largo de la historia lo han conseguido, de tal manera que las actuales concepciones se centran en que se consideren responsables y autoconstructivos activos de su propia formación.

En este sentido, el modelo de aprendizaje autorregulado, enfatizado por autores cognitivos del procesamiento de la información, aunque también desde otras perspectivas (conductista, fenomenología, socio-cultural, constructivista y cognitivo-social), constituye un nuevo avance y un importante acercamiento al estudio del logro académico de los estudiantes. Esta concepción parte de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1993), centrando su atención en cómo los estudiantes personalmente activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje en contextos específicos, desplazando el centro de los análisis educativos, desde la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como entidades fijas, a sus procesos y acciones personalmente iniciados y diseñados para aumentar su capacidad-habilidad y entorno de aprendizaje (Zimmerman, 1989, 1990).

Pueden considerarse autorreguladores a los alumnos que son, cognitiva-metacognitiva, motivacional y conductualmente, promotores activos de sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman, 1990).

Cognitiva-metacognitivamente, cuando son capaces de tomar decisiones que regulan la selección y uso de las diferentes formas de

conocimiento: planificado, organizado, instruyendo, controlando y evaluando (Corno, 1989).

Motivacionalmente, cuando son capaces de tener gran autoeficacia, autoatribuciones y gran interés intrínseco en la tarea, destacando un extraordinario esfuerzo y persistencia durante el aprendizaje (Schunk, 1989).

Conductualmente, cuando son capaces de seleccionar, estructurar y crear entornos para optimizar el aprendizaje, buscando consejos, información y lugares donde puedan ver favorecido su aprendizaje, autoinstruyéndose y autorreforzándose (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

En suma, un aprendiz efectivo es aquel que llega a ser consciente de las relaciones funcionales entre sus patrones de pensamiento y de acción (estrategias) y los resultados socio-ambientales (Corno, 1989); es decir, cuando se siente agente de su comportamiento, estando automotivado, usando estrategias de aprendizaje para lograr resultados académicos deseados, autodirigiendo la efectividad de su aprendizaje, evaluándolo y retroalimentándolo.

En general se puede señalar que los modelos de aprendizaje autorregulado están integrados por tres elementos básicos: el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, el compromiso hacia las metas académicas y las percepciones de autoeficacia sobre la acción de las destrezas por parte del alumno.

2.2.2 Elaborar las cosas en profundidad

Las investigaciones sobre metacognición han demostrado que los estudiantes eficaces difieren de los ineficaces en la forma en que autorregulan sus procesos mentales y usan estrategias de aprendizaje. Los estudiantes exitosos saben cómo dirigir su pensamiento para alcanzar una meta de aprendizaje propuesta, qué estrategias utilizar en su adquisición y empleo de conocimientos, y cómo, cuándo, dónde y por qué emplearlos (Zimmerman y Martínez Pons, 1990).

La profundidad en el estudio y en la elaboración de la tarea, así como el compromiso son el propio aprendizaje son la clave determinante del proceso de aprendizaje autorregulado, referida a las percepciones y creencias que tiene el alumno respecto de las acciones necesarias para alcanzar un determinado grado de destreza en la realización de una tarea específica (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). La profundidad guarda así, una relación constante con la autorregulación quedando integrada por tres componentes: el valor del resultado, la expectativa del resultado y la propia expectativa de la eficacia, atendiendo a tres dimensiones, a su vez, la magnitud de la tarea, la fuerza del resultado y el nivel de generalización del aprendizaje.

Así mismo, las investigaciones sobre motivación sugieren que los estudiantes con altas creencias de autoeficacia o competencia, altas expectativas de éxito, alta motivación intrínseca, que valoran la tarea y persiguen metas de aprendizaje, es más probable que se impliquen

activamente en el aprendizaje y en la tarea rindiendo mejores resultados (Schunk, 1989).

Schunk (1989) indica que hay numerosas evidencias de la repercusión en los procesos motivacionales en: a) cómo los estudiantes emplean sus capacidades existentes y sus conocimientos; b) con qué efectividad adquieren nuevas capacidades y conocimientos, y c) cómo transfieren esas capacidades y conocimientos a situaciones nuevas.

2.2.3 Precisión o capacidad de concentración

La capacidad para concentrarse en lo que es útil o capacidad para discriminar la información relevante de irrelevante es otra característica que determina el aprendizaje autorregulado. Resulta importante considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia de los estudiantes, que se considera inciden en el rendimiento académico y que valdría la pena mencionar.

Algunos investigadores relacionan frecuentemente el desarrollo de esta capacidad de discriminación con la habilidad atencional que ha desarrollado un alumno.

Encontramos así que la atención es un proceso cognitivo en el que el sujeto selecciona la información y procesa sólo algunos datos de entre una múltiple estimulación sensorial. Se puede contrastar esto, cuando realizamos cualquier actividad (ya sea múltiple, visual, manipulativa, etc.) en el hecho de centrar la atención sobre un aspecto determinado y dejar de atender a otras cosas que suceden en el entorno; por ejemplo, al leer este texto nuestra

atención estará dirigida a la comprensión de dicho texto, aunque también hubiesen otros estímulos alrededor susceptibles de ser atendidos, como lo sería el ruido (Maclure y Davis, 1994).

Así mismo, Maclure y Davis (1994) señalan que en conjunto se podrían señalar cuatro atributos esenciales de la atención que configuran sus dimensiones reales como fenómeno psicológico:

1. **Actividad:** atender, estar atento, prestar atención, son expresiones equivalentes que hacen referencia a una actividad del sistema nervioso por el cual incrementa sus niveles de vigilancia y concede la entrada a los mensajes informativos sensoriales.
2. **Amplitud:** la capacidad de asimilación de la información del sistema nervioso es, desde luego, limitada, por lo que la atención compensa esta limitación con otros recursos funcionales.
3. **Selectividad:** como consecuencia de la capacidad de asimilación informativa del sistema nervioso, éste se ve obligado a seleccionar unos estímulos con preferencia a otros, estableciendo una jerarquía de prioridades, que bastaría para aliviar las dificultades originadas por su limitada capacidad de procesamiento simultáneo.
4. **Organización:** la atención introduce un factor de organización, de coherencia, dentro de la masa caótica e estimulaciones que se ofrecen constantemente por los sentidos. La masa de datos presentes en la experiencia debe prestar cierta organización para que sea útil.
(Maclure y Davis, 1994).

2.2.4 Finalidad o capacidad para orientarse hacia un objetivo

Esta variable se refiere a la capacidad de actuar ordenada y perseverantemente para conseguir un bien. Exige un orden y unos lineamientos para poder lograr más rápidamente los objetivos deseados. La principal necesidad para adquirir este “valor” es la autoexigencia, es decir, la capacidad de pedirse a sí mismo un esfuerzo “extra” para ir realizando las cosas de mejor manera (Rico, 1997).

Con las ideas del autor anterior, quien sabe exigirse a sí mismo aprende a trabajar y a darle sentido a todo lo que hace, en este sentido, la disciplina pasa a ser un factor indispensable para que se opte con persistencia por el mejor de los caminos, es decir; optar por una conciencia bien formada que sabe reconocer los deberes propios y se pone en marcha para actuar.

2.2.5 Flexibilidad: capacidad de adaptación continua

El desarrollo de la flexibilidad de pensamiento no ha sido objeto de estudio prioritario y sistemático en el campo de didácticas particulares, mientras que, en la literatura psicológica, sí han sido significados como importantes indicadores del desarrollo de la creatividad (Olea, 1993).

A continuación se citan algunas de las definiciones que se pueden encontrar en la bibliografía y que muestran las tendencias de las dos últimas décadas respecto a la definición de esta particularidad del pensamiento:

- a) “Es la posibilidad de cambiar los medios o vías de solución cuando estos resulten inadecuados. Es saber encontrar nuevos caminos para

estudiar un objeto sin aferrarse a lo dado, sin atenerse al plan mental prefijado cuando surgen situaciones que modifican las condiciones originales” (Brito, 1987).

- b) “La flexibilidad se expresa en saber apreciar los cambios que exigen un planteamiento nuevo del problema y de la solución de éste” (Bertoglia, 1990).
- c) “Se manifiesta en la cantidad de recursos que el sujeto es capaz de emplear en las situaciones que enfrenta, en su posibilidad de generar nuevas alternativas de solución a los problemas, diferentes modos de contemplar un fenómeno, en la posibilidad de modificar el rumbo de su actividad intelectual cuando la situación lo requiere. También se expresa en la cantidad de ideas y de operaciones inusuales, no comunes que el sujeto puede ofrecer ante un hecho, situación o problema, por la posibilidad de elaborar situaciones, estrategias y productos novedosos” (Córdoba, 1992).
- d) “Es la cualidad que se caracteriza por la búsqueda de nuevas vías en la solución de problemas, por resolver un mismo problema a través de varias vías y por ser capaz de cambiar el sentido de dirección de sus procesos mentales” (Paz, 1990 citado por Olea, 1993).
- e) “Consiste en aquella cualidad que le permite al que resuelve el problema, pasar de una vía de solución a otra en concordancia con las condiciones de los problemas y con los resultados que se van obteniendo a lo largo del proceso de solución” (Labarrere, 1996).

De manera general todos los autores mencionados coinciden en indicar, como manifestación esencial de esta particularidad del pensamiento, el cambio. Se dan algunas diferencias respecto a lo que asumen que se debe cambiar, sin embargo se puede observar que unos aspectos están incluidos en los otros.

Zaldívar (1998) refiere que la manifestación de la flexibilidad del pensamiento debe darse en tres etapas o momentos, (aspecto que no es atendido en las definiciones citadas), en la planeación de la solución del “problema”, en el proceso de solución del mismo y por último, en el análisis del resultado obtenido. En todos estos momentos, dice Zaldívar, se da la posibilidad de que el alumno, alterando el curso de su pensamiento, incorpore el análisis de otras alternativas posibles, aún, cuando la que haya tomado resulte efectiva. Este es otro aspecto que las definiciones analizadas no atienden suficientemente.

La manifestación de la flexibilidad no debe venir acompañada siempre, necesariamente, de una condición objetiva (dada en el resultado alcanzado y que requiera la variación), debe ser también, manifestación del desarrollo de la subjetividad, de la necesidad de trabajar variantes como medio de realización personal, advierte de nuevo Zaldívar (1998).

Para dar una definición lo más completa posible de flexibilidad, debemos tener en cuenta su totalidad contraria, la rigidez de pensamiento. (Zaldívar, 1998). La palabra rigidez proviene de la palabra latina *rígidas* que significa yerto, entumecido, estancado.

Al respecto Petrovsky (1998), postula, “Rigidez del pensamiento es una forma fijada de conducta que se expresa en la repetición persistente espontánea, o continuación, de determinado acto de conducta a menudo en las situaciones que requieren objetivamente la interrupción o variación de dicha conducta”.

Zaldívar y Pérez (1997) piensan que lo mismo debe aplicarse a la flexibilidad. Ser flexible no es cambiar por cambiar el camino, el método, la vía, la forma de actuar, etc., cuando no es conveniente por condición externa, sino, hacerlo cuando resulta necesario o cuando resulta del proceso de desarrollo consciente; nivel que se alcanza cuando el alumno determina explorar todas las vías posibles porque resulta productivo para su desarrollo personal. Bajo estas condiciones ser flexible pasa de vía para alcanzar un resultado a objetivo final de la actuación, o sea, el alumno se propone no resolver la tarea, sino, hacerlo de múltiples maneras, metacognitivamente hablando, se propone ser flexible (Zaldívar y Pérez, 1997).

Zaldívar (1998) enfatiza que la génesis de la flexibilidad y la rigidez del pensamiento se encuentran condicionadas, entre otros aspectos, desde el exterior o sea, presentan un condicionamiento objetivo. No se es rígido porque se nazca de esa manera. Una persona es rígida, en primer lugar, porque está condicionado histórico culturalmente que lo sea y en segundo lugar, porque se le educa intencional o casualmente para ello. Así como se es flexible por las mismas razones.

En la naturaleza en general se manifiesta tanto el cambio necesario como la estabilidad necesaria. En este sentido, se es rígido y flexible a la vez. “En la esencia de que todo es relativo” planteó Engels (1982). Referirse a la flexibilidad o rigidez de pensamiento sólo es posible en algunos momentos de la actividad cognitiva o como tendencia, y no en todo el proceso de cognición.

En el proceso de solución de un problema se advierte la referida distinción: el individuo tendrá (dependiendo de la situación) que ser flexible en algunos momentos y rígido en otros, dado que la ley dada en la dinámica del objeto, con la cual se enfrenta la solución de la tarea, es en esencia limitada, rígida, debido a su carácter de patrón generalizado, a la vez, la misma ley contiene gérmenes de flexibilidad, pues al contener lo general, contiene lo particular y lo singular (Zaldívar, 1998).

Se determina así, una nueva definición de flexibilidad de pensamiento “La particularidad del proceso del pensamiento que posibilita el empleo de los recursos cognitivos en la búsqueda de alternativas para planeación, ejecución y control de la actividad cognoscitiva y su resultado” (Zaldívar, 1998).

2.2.6. Fluidez: capacidad para generar ideas nuevas con el pensamiento

La mente creativa es capaz de explorar la realidad manteniéndose abierta a todas las posibilidades, puede generar ideas nuevas combinando las ya existentes y elegir en cada momento la combinación que más se ajuste a su propósito. La mente creativa es optimista, curiosa, flexible e imaginativa;

acepta retos y se aleja de prejuicios; tolera la ambigüedad y sabe que todas las cosas están conectadas, que se puede aprender de todas las cosas (Kimberly y Bentley, 1999)

Entre sus habilidades destacan: la fluidez verbal, la habilidad de pensar de manera lógica, la flexibilidad de pensamiento, la independencia de juicio, la capacidad de tomar decisiones, la facilidad para pensar en metáforas, la posibilidad de visualización interna, la capacidad de trabajar con ideas nuevas y la habilidad para descubrir orden en el caos, todo lo cual conduce al sujeto a una libre fluidez de ideas y de pensamientos creativos (Kimberly y Bentley, 1999).

2.2.7 Amplitud: capacidad para tratar con muchos datos

La psicología cognoscitiva sostiene que si no se han desarrollado las estrategias pertinentes para trabajar con muchos datos a la vez, como es el caso de los aprendizajes abstractos, como las matemáticas, la física o la química, incluso, se pueden producir los "fracasos escolares" (Kimberly y Bentley, 1999).

Todo proceso, para "deshacer un lazo tendido" y llegar al éxito, requiere que el actor real describa cómo se representa los datos del problema y la pregunta del mismo: necesita conservar los elementos esenciales que incluye la percepción y representación de las correspondencias (uno a uno, uno a varios), si ordena las partes en una totalidad (síntesis de los elementos); por otra parte, si conserva la pregunta principal, sí reproducen los datos perfectamente. Si existen estas deficiencias, se observa que el alumno repite oralmente o en su mente los datos y no resuelve el problema. Por lo tanto,

conviene a los intereses del aprendizaje la conservación de los datos, la pregunta, la orientación del acto y no menos importante es la actitud para proceder a la solución del problema. Todo quien pretenda "deshacer lazos tendidos" necesita inventar, crear o descubrir un proyecto de solución del problema. (Kimberly y Bentley, 1999).

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

Introducción

Este capítulo tiene como finalidad describir los métodos que se emplearon durante la investigación, con el fin de poder medir la presencia de habilidades que inciden en el aprendizaje autorregulado de los alumnos.

3.1 Enfoque metodológico

En este apartado se describe el enfoque del estudio partiendo de las definiciones. El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Giroux y Tremblay, 2004).

El enfoque cualitativo se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación. Se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y observaciones. Por lo regular, las preguntas y supuestos surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en reconstruir la realidad. Se le denomina holístico porque se aprecia de considerar el todo, sin reducirlo al estudio de sus partes (Giroux y Tremblay, 2004).

El enfoque cualitativo busca principalmente dispersión o expansión de los

datos o información; mientras que el cuantitativo pretende intencionalmente acotar la información (medir con precisión las variables del estudio, tener “foco”)

Giroux y Tremblay, (2004) plantean diferentes modalidades en las que es posible mezclar los dos enfoques:

1. Modelo de dos etapas: dentro de una misma investigación, se aplica primero un enfoque y después el otro, de forma casi independiente, y en cada etapa se siguen las técnicas correspondientes a cada enfoque.

2. Modelo mixto: constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, donde ambos se combinan durante todo el proceso de investigación.

La presente investigación se basa en estos términos y establece que en este estudio se emplea un enfoque cualitativo y cuantitativo o sea, utiliza el modelo de dos etapas.

El enfoque cualitativo se utiliza en la primera parte de la investigación donde se elabora la selección de la muestra y se identifica la percepción, tanto positiva como negativa, del propio rendimiento académico de los alumnos. Asimismo, el enfoque cualitativo se emplea en la aplicación de la encuesta a los estudiantes por tener ésta una representatividad estadística acerca de las variables a ser evaluadas. El modelo cualitativo permite no solo recabar información mediante el Análisis de huellas en relación a sus resultados académicos de los alumnos seleccionados, sino también comprender la manera en que la muestra responde a la intención de ser evaluados por parte del investigador, así como sus expectativas y percepciones de la estrategia de evaluación empleada. El estudio cualitativo explora y describe un fenómeno para, posteriormente, generar perspectivas teóricas

e interpretar los resultados Giroux y Tremblay, (2004).

El enfoque cuantitativo permite comprobar los datos recaudados con el estudio cualitativo y transformar las mediciones en valores numéricos (datos cuantificables) para poder demostrar o aportar evidencias que permitan visualizar el grado de presencia de las habilidades evaluadas. El estudio cuantitativo mide con precisión las variables del estudio y proporciona datos para consolidar las creencias que se puedan tener respecto al tema de investigación (Giroux y Tremblay, 2004).

3.2. Línea de investigación

Como línea de investigación en este trabajo se tiene al alumno; en este estudio, con la intención de conocer el grado de conciencia con que un estudiante realiza sus procesos de internalización y significación del conocimiento y establecer cuáles de las habilidades descritas aplica a su diario quehacer académico, así como analizar en qué medida éstas están presentes en la adquisición del aprendizaje en alumnos de alto rendimiento académico de preparatoria.

Asimismo, se considera importante conocer si estas estrategias se orientan a que el estudiante sea consciente de su capacidad y estilos de aprender, desarrolle auto confianza en sus capacidades y habilidades, logre una motivación intrínseca hacia la tarea o actividad de aprendizaje que debe realizar para finalmente saber superar dificultades.

3.3 Método de recolección de datos

Para la recolección de datos se tomaron en cuenta el método descriptivo y dentro de él las técnicas del Análisis de huellas y la Encuesta que en los siguientes apartados se definen y explican.

3.3.1 Métodos seleccionados para la investigación

A continuación se describen el método de investigación y las técnicas seleccionadas que se utilizaron en este estudio.

3.3.1.1 Método descriptivo

El método descriptivo tiene por objeto esencial familiarizarnos con un tema desconocido, novedoso o escasamente estudiado. Es el punto de partida para realizar estudios posteriores de mayor profundidad.

La presente investigación corresponde a este tipo, dado que se describirán y se determinarán las percepciones que los alumnos tienen de sí mismos acerca de su propio desempeño académico, además se pretende obtener información actualizada de cómo las variables evaluadas intervienen en el desempeño del alumno de bachiller. Al tiempo que se pretende describir cómo dichas variables actúan en el proceso metacognitivo del alumno sobresaliente.

Según, Soko (1990), la investigación descriptiva está diseñada para describir algo, para ser de valor, el estudio descriptivo tiene que reunir datos para su propósito definido y debe incluir la interpretación por parte del

investigador. Trata de obtener la descripción completa y precisa de una situación.

De acuerdo con el autor anterior, una investigación descriptiva eficaz se caracteriza por una enunciación clara del problema de decisión, objetivos específicos de investigación y necesidades de información detallada.

3.3.2 Las técnicas de investigación

Para la elaboración de la tesis se tomó en cuenta la técnica de la Encuesta y la técnica del Análisis de Huellas. A continuación se describen ambas técnicas.

3.3.2.1 La Encuesta

La Encuesta es una técnica de recolección de datos extremadamente flexible y polivalente que permite evaluar con bastante rapidez todos los tipos de variable, a la vez que la información obtenida es susceptible de cuantificar y de aplicar tratamiento estadístico (Giroux y Tremblay, 2004).

Para ello se elaboró un cuestionario específico (Anexo 1) que permitió obtener la información relacionada con las variables de interés. Este instrumento se trabajó con la intención de que fuera un cuestionario modelo de autovaloración integrado por varios componentes, estos componentes consisten en bloques de preguntas que mantienen la posibilidad de que el alumnos valore y se autoperciba respecto a dónde dirige su esfuerzo académico, así como la escala de habilidades cognitivas que utiliza de manera consciente o sistemática para el logro de un desempeño académico exitoso.

El cuestionario fue validado de la siguiente manera: se aplicó en cuatro escuelas preparatorias en diferentes regiones del estado de Coahuila es decir, Saltillo, Piedras Negras y Torreón, con el objetivo de obtener las respuestas de los alumnos, quienes fueron seleccionados de acuerdo a su alto desempeño académico (promedio de 9.5 o más). Dicha aplicación piloto del cuestionario, fue aplicada a 10 alumnos por escuela bachiller, de esta manera, se validó a través del análisis estadístico la frecuencia de las respuestas, el grado de desviación de las preguntas o respuestas, en suma, la efectividad del instrumento. Para ello se contó con el apoyo del Gobierno del Estado de Coahuila y con la colaboración de algunos expertos del cuerpo técnico de la SEP en el Estado de Coahuila.

La prueba piloto se realizó en una sola ronda por escuela, en ella participaron 40 alumnos de segundo semestre de preparatoria, los alumnos debieron someterse inicialmente a una entrevista personalizada con el investigador, con la finalidad de darles a conocer el objetivo de la investigación misma, asegurándose así la disposición a participar en la evaluación por parte de los alumnos, ya que al ser una prueba de autopercepción se requería del apoyo confiable de los alumnos encuestados.

Los resultados de la prueba piloto del cuestionario, que consta de 32 ítems, se muestran en las siguientes gráficas. En la prueba se pudo identificar que el cuestionario no necesitó de la aplicación de dos rondas, ya que en la primera ronda de análisis se identificaron solamente dos posibles problemas de interpretación en la redacción de las proposiciones, los cuales hacían referencia a las variables precisión y finalidad.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario en la prueba piloto (Véanse Tabla 1 y Tabla 2).

Resultados de la Prueba Piloto del Cuestionario

Tabla 1

Respuestas correctas por alumno correspondiente a cada variable evaluada en el cuestionario piloto.

Precisión	Finalidad	Perseverancia	Flexibilidad
1 b – 40 = 100%	2 a – 33 = 82.5%	3 b – 39 = 97.5%	4 a – 35 = 87.5 %
9 a – 40 = 100%	10 b – 39 = 97.5%	11 a – 38 = 95 %	12 a – 38 = 95 %
17 a – 40 = 100 %	18 b – 39 = 97.5%	19 a – 33 = 82.5%	20 b – 35 = 87.5%
25 a – 40 = 100 %	26 b – 37 = 92.5%	27 b – 40 = 100 %	28 a – 40 = 100 %
Total	40 = 100%	37 = 92.5%	37 = 92.5 %

Tabla 2

Respuestas correctas por alumno correspondiente a cada variable evaluada en el cuestionario piloto.

Amplitud	Profundidad	Fluidez	Autorregulación
5 a – 38 = 95 %	6 a – 40 = 100 %	7 b – 37 = 92.5 %	8 a – 40 = 100 %
13 b – 38 = 95 %	14 b – 40 = 100 %	15 a – 39 = 97.5 %	16 b – 40 = 100 %
21 a – 36 = 90 %	22 a – 40 = 100 %	23 a – 36 = 90 %	24 a – 40 = 100 %
29 a – 40 = 100%	30 b – 40 = 100 %	31 b – 36 = 90 %	32 a – 40 = 100 %
Total	38 = 95 %	40 = 100 %	37 = 92.5 %

La prueba piloto del cuestionario arrojó que en las variables precisión, profundidad y autorregulación, el 100% de los alumnos responde forma correcta a los reactivos diseñados para evaluar dicha variable a dicha variable.

En cuanto a las variables finalidad, perseverancia, flexibilidad y fluidez, presentaron una desviación del 7.5% ya que 37 de los alumnos respondieron de forma correcta a los reactivos.

La variable amplitud mostró un 5% de desviación en el total de las respuestas correctas dadas por 38 de los 40 alumnos evaluados en la prueba piloto.

La siguiente Figura 1 muestra que no hay saltos pronunciados entre las variables evaluadas.

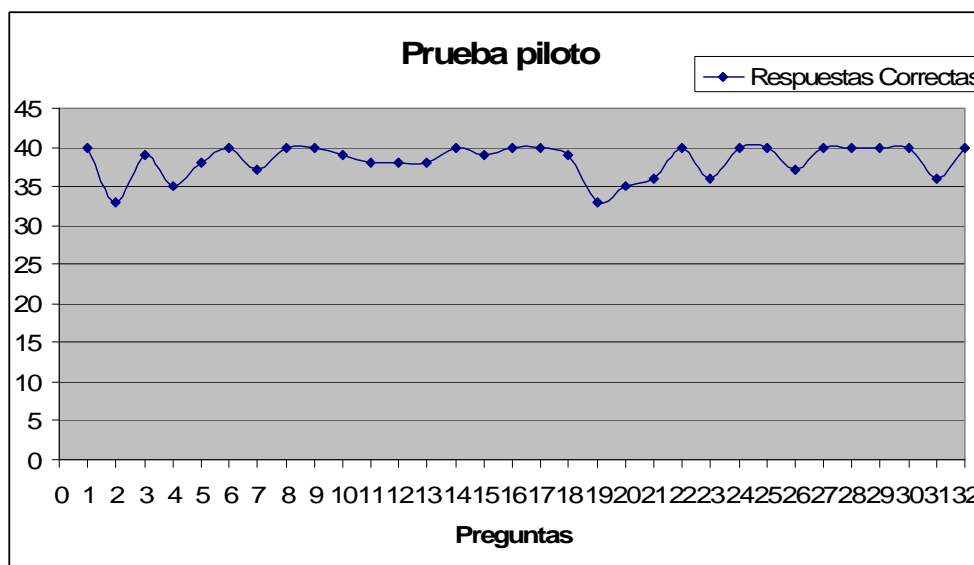


Figura 1: Prueba piloto de respuestas correctas del cuestionario

3.3.2.2 Análisis de Huellas

Se refiere a datos ya existentes en los expedientes académicos de los alumnos los cuales registran un record del desempeño académico de los alumnos, son datos que fueron investigados o consultados a partir de fuentes existentes en las escuelas en que cursan actualmente su instrucción preparatoria (Giroux y Tremblay, 2004).

El Análisis de huellas resulta una técnica efectiva para lograr el objetivo fijado (Giroux y Tremblay, 2004), que es la selección de la muestra, ya que contiene elementos precisos para el análisis y aplicación del cuestionario. Se refiere al análisis de registros académicos existentes en resguardo por autoridades escolares en el Instituto donde se lleva a cabo la investigación.

Para proceder al Análisis de huellas, y/o análisis de los registros académicos fue necesario constituir los elementos de contenido a indagar o corpus (Giroux y Tremblay, 2004), siendo los elementos seleccionados todos aquellos alumnos del segundo semestre de instrucción preparatoria con un promedio igual o superior a 9.5.

Para esto se procedió a hablar con el director de la escuela preparatoria que participó en la investigación, quien a su vez recomendó a su director de escolar proporcionar los expedientes académicos de los alumnos que reunieran el requisito de tener un promedio igual o superior a 9.5. Una vez seleccionados los alumnos que participarían de dicha prueba se les entrevistó de forma individual con la finalidad de explicarles en qué consistía la prueba a que serían sometidos así como el objetivo de la evaluación. Para obtener el Análisis de huellas, se utilizó el análisis de archivos académicos y se estableció un Registro de frecuencias de los promedios obtenidos por los alumnos seleccionados (Tabla 1). Posteriormente se procedió a la aplicación

de la prueba en dónde los alumnos manifestaron la autopercepción de sus propias habilidades académicas. Datos registrados en las Tabla 3 y Tabla 4, respectivamente.

3.3.3 Procedimiento de la investigación

Se inició por plantear el problema de investigación y a definir las variables que constituyen nuestro principal objeto de estudio, sin embargo, se observó que existen algunas características consideradas como cualidades intrínsecas al alumno, sin comprobar si realmente existen en forma de habilidad, las cuales en varios textos de psicología se presentan como habilidades adquiridas a través del recorrido del alumno por sus anteriores niveles educativos, lo anterior, llevó a la generación de un instrumento de medición como el cuestionario, cuyo formato se centró en la autovaloración de las habilidades. Posteriormente se trabajó con la validación mediante una prueba piloto con fines de hacer los ajustes pertinentes y luego, aplicar a la muestra seleccionada para la investigación.

3.4 Universo de la investigación

El cuestionario fue aplicado a 60 estudiantes del 2° semestre de preparatoria, en edades comprendidas entre los 16 y los 17 años de edad.

Los estudiantes participantes son alumnos regulares del Colegio Ignacio Zaragoza A.C. de la ciudad de Saltillo Coahuila. Este colegio fue fundado en 1937 por Lasallistas, contando con un gran reconocimiento social dentro de su comunidad, es un colegio particular dirigido a un mercado de clase media alta a alta.

Dicho colegio cuenta con instrucción preescolar, primaria, secundaria y preparatoria funcionando en dos turnos, matutino y vespertino, la propuesta

educativa la definen como una propuesta encaminada a desarrollar habilidades mentales y competencias, suplementada a la adquisición de hábitos y valores.

El colegio Ignacio Zaragoza, A.C., cuenta con edificios independientes para cada nivel académico que oferta, además de contar con instalaciones deportivas, laboratorios, salones de inglés, centro de cómputo y salones audiovisuales. Promueve también de forma importante las actividades extra-académicas las cuales han sido adecuadas a todas las edades que se manejan.

Los alumnos encuestados son alumnos que por lo general han seguido el total de su instrucción académica en dicho colegio, es decir, el 85 % de la muestra habría cursado la totalidad de sus estudios en el mismo colegio.

3.4.1 Participantes

Participaron 60 estudiantes del nivel educativo Preparatoria, 36 hombres y 24 mujeres. La edad de los participantes comprendió un rango de 16 a 17 años.

La conformación de la muestra fue intencional mediante el Análisis de huellas.

3.4.2 Criterios de selección

Para la selección de la muestra se utilizó un muestra probabilística, ya que este tipo de marco muestral permite seleccionar de una lista existente o bien de una lista confeccionada con los elementos de la población y a partir de la cual se seleccionarán los elementos muestrales. El segundo término de esta forma de selección de la muestra, se refiere a un marco de referencia que permita identificar físicamente los elementos de la población, la posibilidad de enumerarlos y por ende,

proceder a la selección de los elementos muestrales (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Los criterios de inclusión de la muestra siguieron los siguientes parámetros:

1. Los participantes debían ser alumnos regulares de 2° semestre de preparatoria.
2. Los participantes debían tener la disposición de responder a la totalidad de los reactivos contenidos en la prueba.
3. Los participantes debían poseer un promedio general del 1° y 2° semestre de preparatoria igual o superior a 95.

CAPITULO 4

RESULTADOS OBTENIDOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el proceso de la investigación.

Resultados del cuestionario de autopercepción de habilidades cognitivas

Antes de aplicar el cuestionario se requirió pasar por un proceso de selección de los alumnos sobresalientes y con un desempeño académico alto. El registro fue recabado mediante el uso de la técnica Análisis de Huellas. A continuación se presenta el registro de frecuencias (ver Tabla 3) correspondiente a la cantidad de alumnos seleccionados y sus calificaciones.

Tabla 3

Frecuencias de calificaciones de la muestra

Calificaciones	Frecuencia
100	6
98.5	11
98.3	8
97.6	10
96.3	12
95.5	7
95.0	6
Total	60 alumnos

El cuestionario de autopercepción de habilidades cognitivas fue administrado a 60 alumnos de segundo semestre de preparatoria con promedios sobresalientes, esto es de 95 puntos o más en sus calificaciones generales.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación final del cuestionario, se encontró que por una parte existe la presencia constante de las variables contempladas como habilidades inherentes al alumno que posee una estrategia de aprendizaje autorregulado, algunas de ellas incluso se puede inferir que probablemente inciden de forma determinante en los resultados académicos de los alumnos, como son la precisión, profundidad y autorregulación, variables que se presentan en la prueba como constantes en el quehacer del alumno.

El cuestionario consta de 32 reactivos presentados en forma de proposición, en éste el alumno debe responder a las opciones que mejor correspondan a su estilo personal cognitivo en la realización de ciertas tareas de estudio considerando para ello entre la opción (a) o la opción (b).

A continuación se presenta la Tabla 4 en el cual se pueden observar las respuestas correctas del cuestionario de autopercepción de habilidades cognitivas:

Tabla 4

Tabla de respuestas correctas al cuestionario de autopercepción de habilidades cognitivas

	Precisión	Finalidad	Perseverancia	Flexibilidad	Amplitud	Profundidad	Fluidez	Autorregulación
	1 b	2 a	3 b	4 a	5 a	6 a	7 b	8 a
	9 a	10 b	11 a	12 a	13 b	14 b	15 a	16 b
	17 a	18 b	19 a	20 b	21 a	22 a	23 a	24 a
	25 a	26 b	27 b	28 a	29 a	30 b	31 b	32 a
Total	40	40	40	40	40	40	40	40

Dicho cuestionario fue administrado en condiciones controladas, en su propio ambiente educativo a alumnos de diferentes sexos: 36 varones y 24 mujeres.

A continuación se presentan los resultados obtenidos (ver Tabla 5 y Tabla 6):

Tabla 5

Respuestas correctas por alumno correspondiente a cada variable evaluada

Precisión	Finalidad	Perseverancia	Flexibilidad
1 b – 60 = 100%	2 a – 50 = 83.3%	3 b – 58 = 96.6%	4 a – 52 = 86.6 %
9 a – 60 = 100%	10 b – 58 = 96.6%	11 a – 57 = 95 %	12 a – 57 = 95 %
17 a – 60 = 100 %	18 b – 58 = 96.6%	19 a – 50 = 83.3%	20 b – 50 = 83.3%
25 a – 60 = 100 %	26 b – 59 = 98.3%	27 b – 60 = 100 %	28 a – 60 = 100 %
Total	60 = 100%	56 = 93.33 %	55 = 91.66 %

Tabla 6

Respuestas correctas por alumno correspondiente a cada variable evaluada

Amplitud	Profundidad	Fluidez	Autorregulación
5 a – 58 = 96.6 %	6 a – 60 = 100 %	7 b – 56 = 93.3 %	8 a – 60 = 100 %
13 b – 57 = 95 %	14 b – 60 = 100 %	15 a – 59 = 98.3%	16 b – 60 = 100 %
21 a – 50 = 83 %	22 a – 60 = 100 %	23 a – 55 = 91.6%	24 a – 60 = 100 %
29 a – 60 = 100%	30 b – 60 = 100 %	31 b – 55 = 91.6%	32 a – 60 = 100 %
Total	56 = 93.3 %	60 = 100 %	56 = 93.33 %

Análisis de resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos en relación a las variables que intervienen en el éxito académico, se encontraron algunas diferencias significativas, como es el caso de las variables o factores precisión, profundidad y autorregulación, éstas, se encuentran presentes en el 100 % de los alumnos examinados. A

continuación se presentan las figuras que muestran las frecuencias de las respuestas a los ítems de dichas variables (véase Figuras 2, 3 y 4).

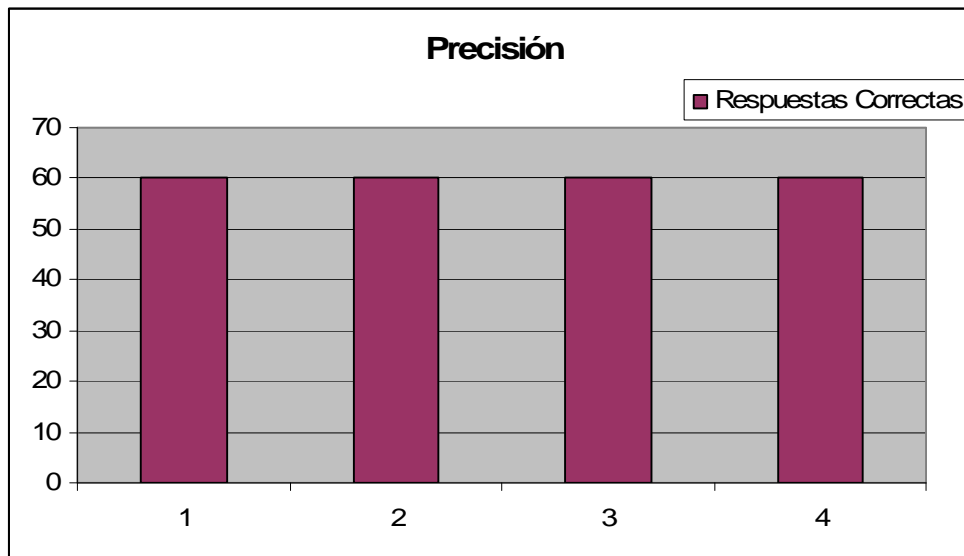


Figura 2. Variable precisión

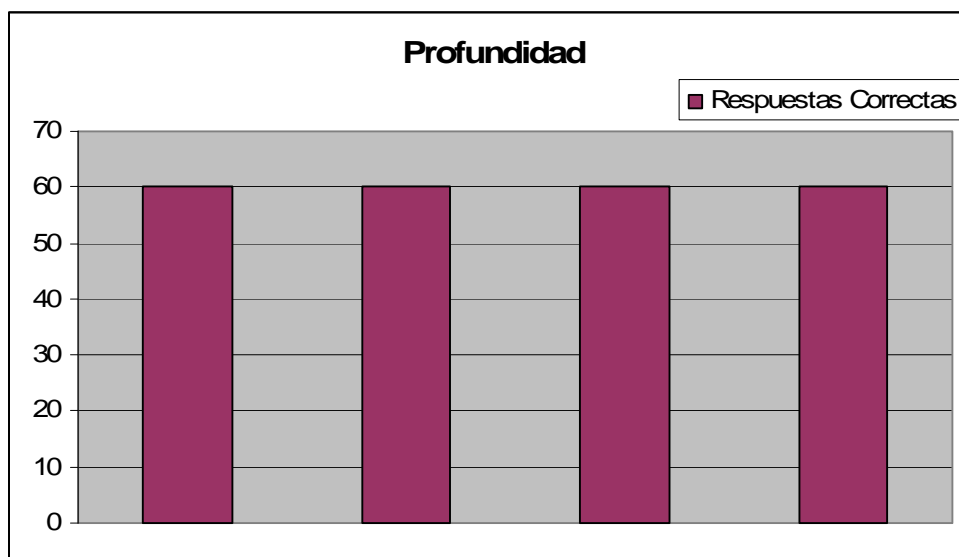


Figura 3. Variable Profundidad

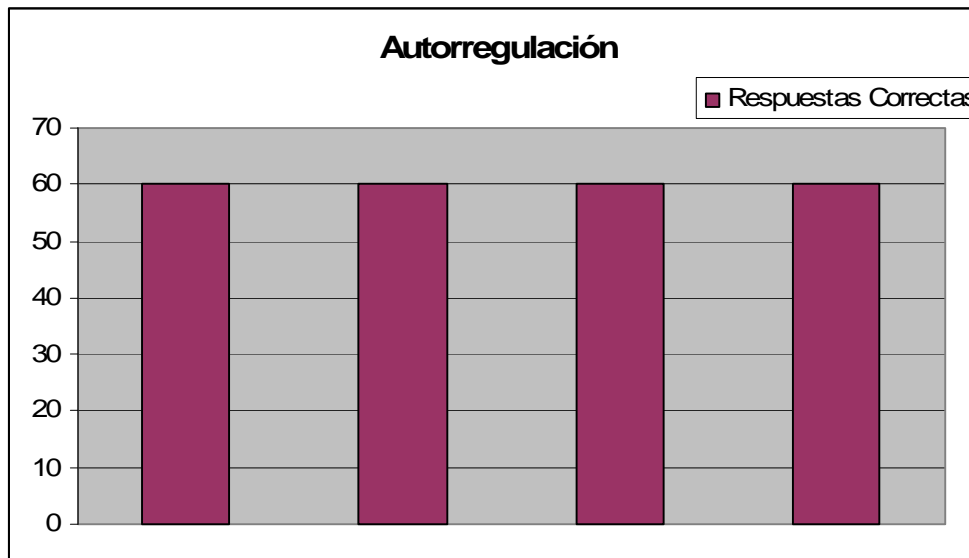


Figura 4. Variable autorregulación

Los tres factores mencionados repercuten de forma importante en el desempeño de los estudiantes, en cuanto a la autopercepción de competencia académica, no importa el tipo de escuela ya sea pública o privada de la que proceden los alumnos.

En relación a la variable finalidad, que hace referencia al objetivo de estudio, se encuentra también una cierta dependencia aún a la instrucción académica por parte del maestro, ya que los alumnos prefieren, en cierto grado, conocer con precisión la tarea para poder darle un enfoque a conciencia, de lo anterior podemos inferir que los sistemas de evaluación y la necesidad de obtener una buena nota académica probablemente afecta de forma importante el grado de atención o interés que el alumno asigna a la tarea, tal como lo muestra la Figura 5 que se presenta a continuación.

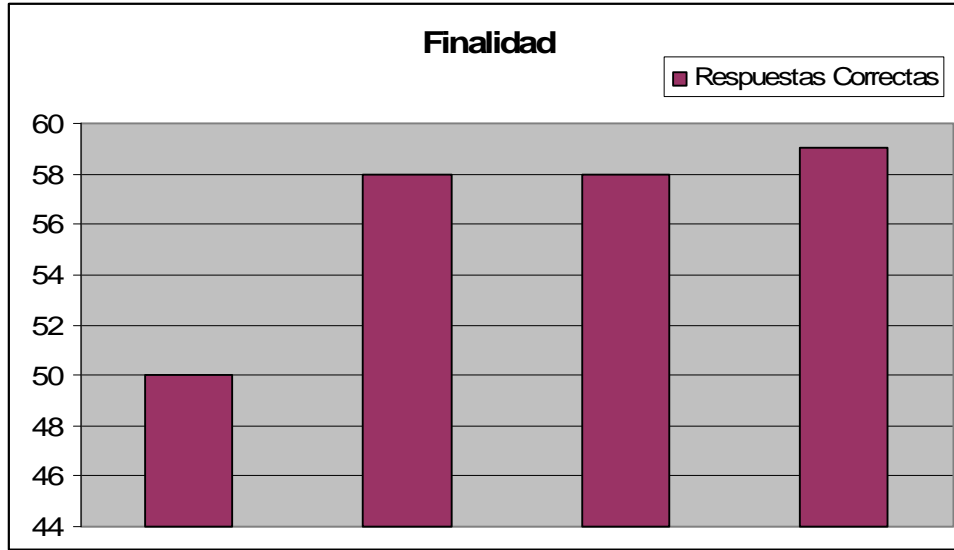


Figura 5. Variable finalidad

Asimismo, las variables amplitud, perseverancia, flexibilidad y fluidez, aunque se perciben en un grado adecuado de respuesta, se logra apreciar un cierto grado de condicionamiento a trabajar de forma sistemática los objetivos académicos o escolares, ya que nos encontramos con alguna resistencia al descubrimiento de nuevas ideas, o bien encontrar nuevos caminos para la solución o realización de tareas o proyectos escolares, a continuación se presenta el comportamiento de estas variables en las Figuras 6, 7 y 8.

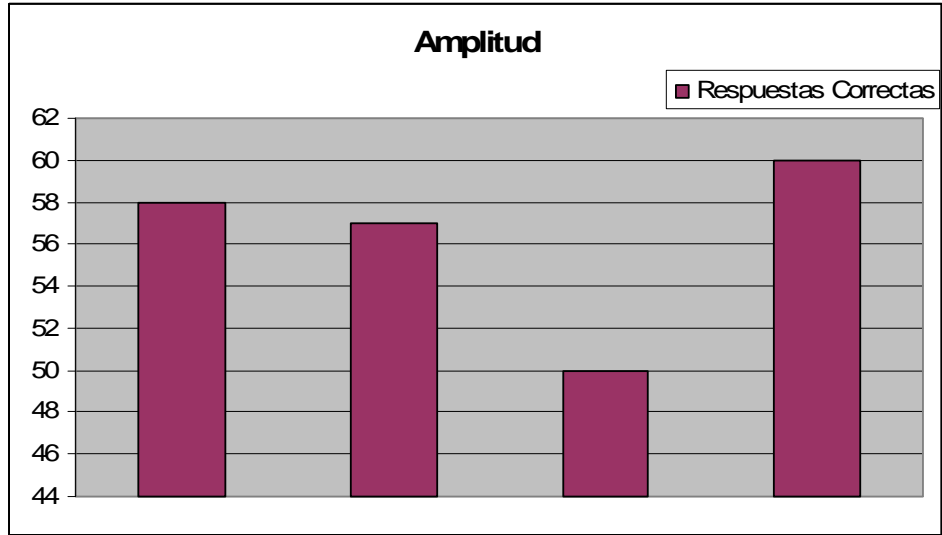


Figura 6. Variable amplitud

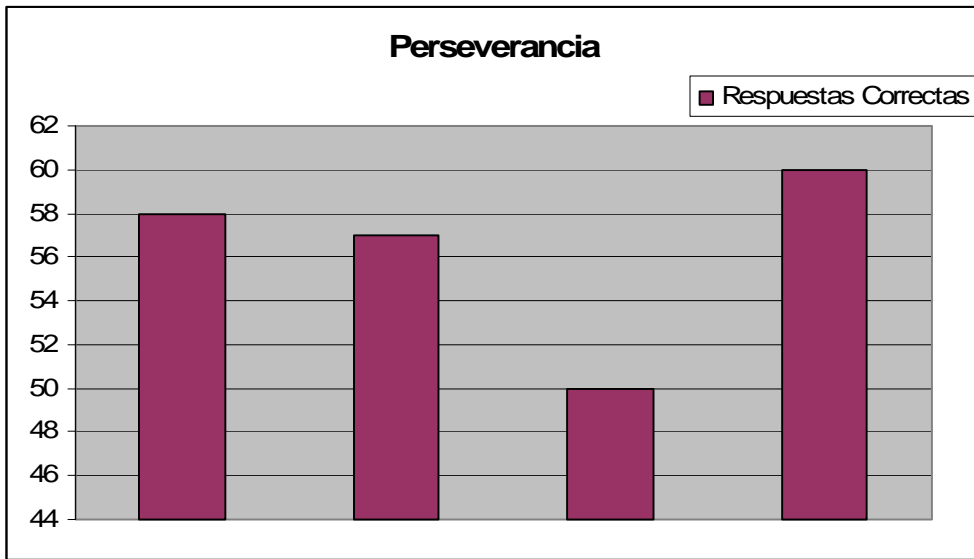


Figura 7. Variable perseverancia

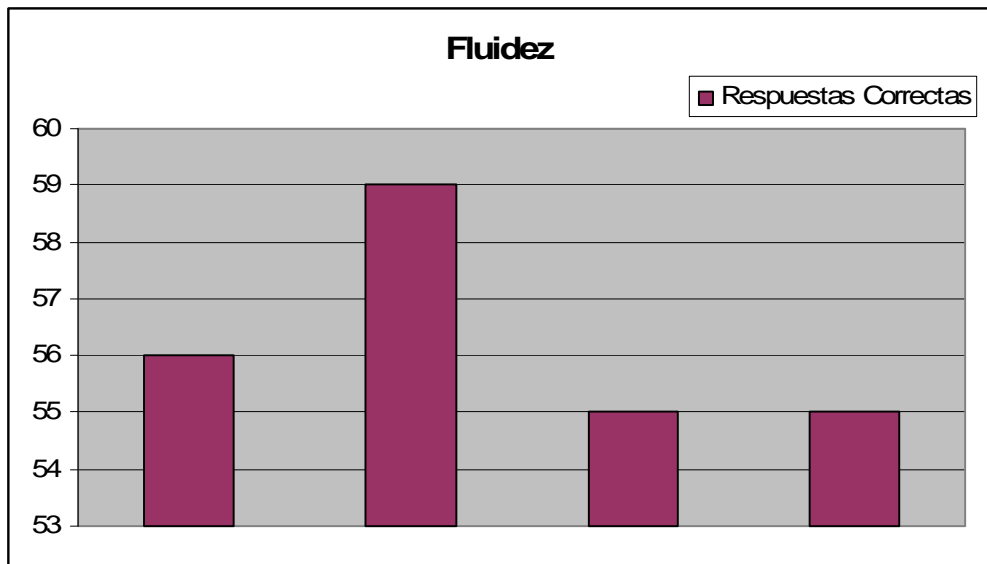


Figura 8. Variable Fluidez

En relación a la flexibilidad o capacidad de adaptación continua, también descubrimos que algunos alumnos prefieren continuar realizando sus actividades académicas de forma conocida, antes de aceptar cambios sobre la marcha de las actividades, ver Figura 9.

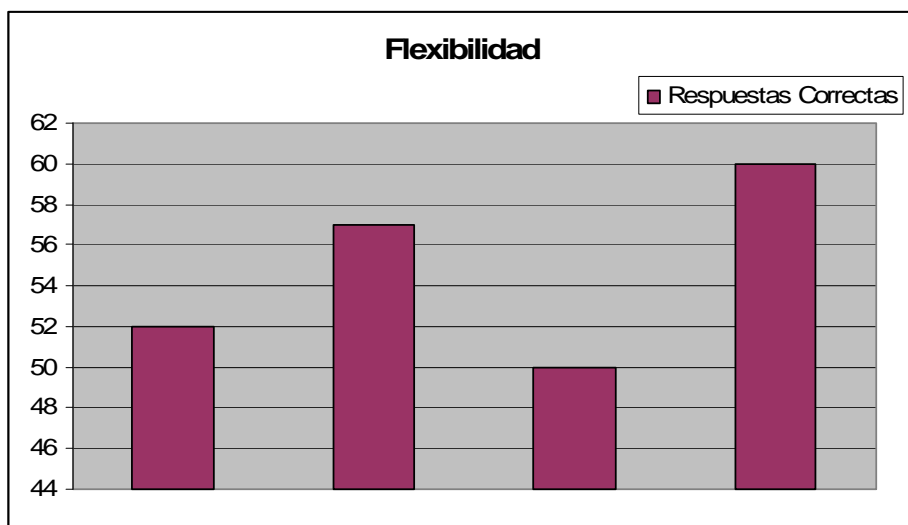


Figura 9. Variable flexibilidad

La siguiente Figura 10 muestra el comportamiento de los resultados globales de cada proposición evaluada en el cuestionario aplicado a la muestra seleccionada.

En esta gráfica se puede observar cómo es que los alumnos ante las variables: finalidad (pregunta 2), perseverancia (pregunta 19) y flexibilidad (preguntas 4 y 20), así como en relación a la pregunta 21, que hace referencia a la variable amplitud, muestran una ligera baja a las respuestas correctas, llegando a ser un 17% los alumnos que se desvían de la respuesta correcta. En la pregunta 2, correspondiente a la variable finalidad, se desprende la teoría de que aún y cuando los alumnos tienen clara la meta de aprendizaje no siempre dirigen su acción académica con un orden específico de actividades, sino que con frecuencia van solucionando los problemas académicos a la tarea conforme se van presentando. Así como la tendencia que se observa en la respuesta 4 del cuestionario, en donde el 13 % de los alumnos manifiesta mantener la concentración en una sola actividad antes de atender la demanda que en ocasiones presenta otra actividad académica, al igual que en el reactivo 20 en donde se hace manifiesto que el 16 % de los alumnos requieren de una situación de concentración absoluta para la resolución de sus tareas y estudio ya que refieren sentirse molestos al ser interrumpidos en sus actividades académicas. Otra variable en que se observa una ligera caída en la gráfica es en la amplitud, ya que en la respuesta 21 el 16% de los alumnos dice sentirse más cómodo al tener la tarea bien definida y contar con la información completa antes de tener que trabajar con cosas intelectuales que demanden la generación de ideas nuevas (Figura 10).

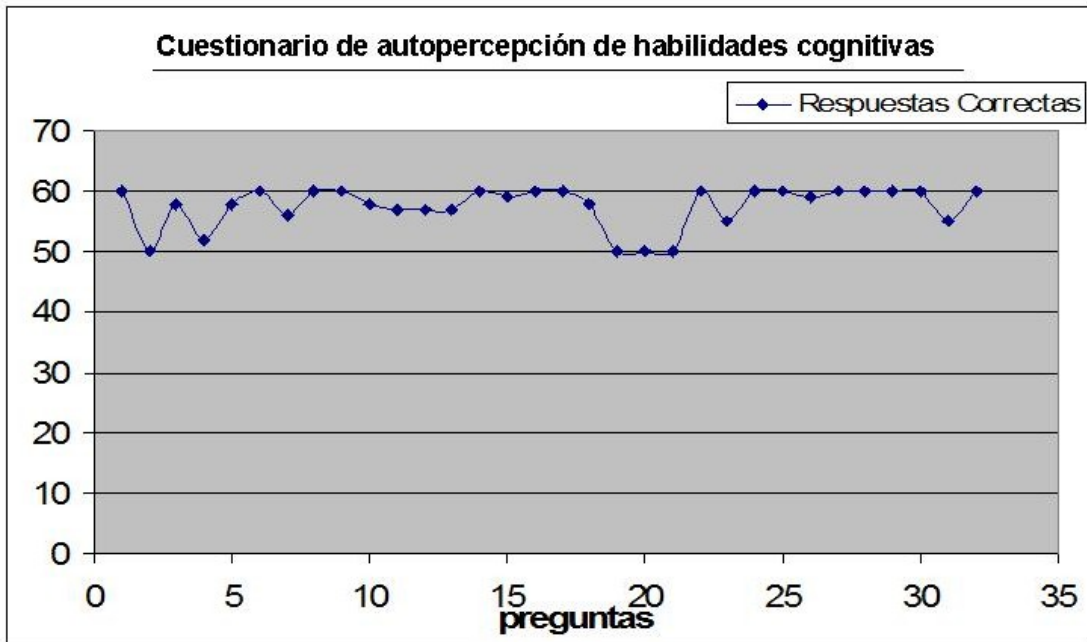


Figura 10. Resultados globales del Cuestionario de auto percepción de habilidades cognitivas

CAPITULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Introducción

A continuación se presentan las conclusiones elaboradas a partir de la pregunta de investigación, así como de los resultados obtenidos en el estudio realizado a los alumnos del segundo semestre de instrucción de preparatoria del colegio Ignacio Zaragoza A.C., finalmente se terminará este capítulo con algunas recomendaciones para aquellas personas interesadas en el trabajos similares.

5.1 Conclusiones

a. Conclusiones en torno a la pregunta de investigación

La presente investigación surgió en torno a una pregunta principal de investigación y a nueve preguntas subordinadas, siendo la pregunta principal de investigación. ¿De qué manera inciden las habilidades como profundidad (capacidad para elaborar las cosas con profundidad), autorregulación (capacidad para mantener una actividad en forma continua, precisión (capacidad para concentrarse en lo que es útil), finalidad (capacidad para orientarse hacia un objetivo), flexibilidad (capacidad de adaptación continua), fluidez (capacidad para generar ideas nuevas con el pensamiento, amplitud (capacidad para tratar con muchos datos) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos de segundo semestre de preparatoria del colegio Ignacio Zaragoza A.C.?

Dicha pregunta cuestionaba por una parte la presencia de estas habilidades estratégicas para la adquisición del aprendizaje autorregulado, y por otra, planteaba

qué tanto inciden, es decir, cuál es el porcentaje de incidencia de cada una de estas habilidades en el desempeño de alumnos con alto rendimiento académico.

En la pregunta principal de la investigación realizada, se encontró en base a los resultados obtenidos, que los estudiantes reflejan un alto porcentaje de autorregulación del aprendizaje, sobre todo en lo que respecta a las habilidades de precisión, profundidad y autorregulación. En donde precisión se refiere a la capacidad para concentrarse en lo que es útil o capacidad para discriminar la información relevante de irrelevante, esta capacidad se relaciona con frecuencia a la capacidad atencional que posee un sujeto para seleccionar la información y procesar sólo algunos datos de entre múltiples estímulos sensoriales, a través de la aplicación del cuestionario diseñado para tal efecto se pudo constatar que esta habilidad se encuentra presente en la totalidad de la muestra en un 100%. De lo anterior se puede inferir que los estudiantes investigados en este estudio que poseen un aprendizaje autorregulado, son capaces de centrar su atención con precisión y de discriminar datos relevantes de irrelevantes con gran eficacia.

En cuanto a la habilidad denominada profundidad, que se refiere a la capacidad de profundizar en la tarea, así como al compromiso que tiene el estudiante con su propia tarea de aprendizaje se encuentra también presente en lo alumnos que respondieron a la prueba, en un 100%. Por lo que los resultados de dicha habilidad confirman el supuesto de investigación del presente trabajo.

En cuanto a la variable denominada autorregulación, la cual se refiere al proceso activo donde los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos (Rosario, 2004), haciendo referencia

a una concepción del aprendizaje centrada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados teniendo en cuenta los cambios ambientales de aprendizaje (Zaidner, Boekaerts y Pintrich, 2000), se encontró que los alumnos monitoreados a través de la prueba responden en un 100% afirmativamente a todos los reactivos que hacen referencia a este aspecto de su propio aprendizaje. Es decir, todos los alumnos encuestados se autoperciben e identifican con la definición de este concepto de aprendizaje autorregulado, reconociendo esta variable como una habilidad que corresponde a su estilo personal de acceder al conocimiento y a resultados exitosos en sus estudios. Lo anterior conduce a confirmar también el supuesto de tesis en el que se refiere a la existencia de ciertas habilidades inherentes al alumno con alto desempeño académico.

En cuanto a la pregunta subordinada, que hace referencia a la presencia de la habilidad denominada finalidad, entendiéndose por finalidad a la capacidad de actuar ordenada y perseverantemente para conseguir un bien, lo cual exige un orden y unos lineamientos para poder lograr más rápidamente los objetivos deseados y se refiere a una conciencia bien formada que sabe reconocer los deberes propios y permite ponerse en marcha para actuar (Rico, 1997), se encontró que un 93.33 % de los alumnos encuestados responden correctamente a la totalidad de los reactivos, aún y cuando la dispersión podría considerarse alta en la primera pregunta correspondiente a esta habilidad ya que únicamente el 6.7% de los alumnos responde que prefiere repasar todo cuando tenga que ordenar u organizar algo complicado, en lugar de empezar por el principio y continuar sobre la marcha, según el desarrollo de las cosas. Esto puede conducir a la inferencia de que los alumnos investigados en este

estudio, con un alto desempeño académico pueden tender con frecuencia a realizar una planeación deficiente de la realización de la tarea.

Asimismo, en relación a la pregunta subordinada que hace referencia a cómo incide la habilidad flexibilidad en el aprendizaje autorregulado de los alumnos, entendiéndose flexibilidad, saber encontrar nuevos caminos para estudiar un objeto sin aferrarse a lo dado, sin atenerse al plan mental prefijado cuando surgen situaciones que modifican las condiciones originales” (Brito, 1987), se observó que el 91.66 % de los alumnos investigados responden de forma correcta a los reactivos ya que esta fue la habilidad que obtuvo el puntaje más bajo entre las habilidades consideradas en el supuesto de la presente investigación a ser evaluadas, lo cual no quiere decir que se descarte como una habilidad necesaria y muy importante para la adquisición del aprendizaje autorregulado, sino probablemente, se trata de la habilidad que posee mayores requerimientos maduracionales por parte del alumno. En este sentido, en el Capítulo 2 se hace mención a esta habilidad de flexibilidad así: “Se manifiesta en la cantidad de recursos que el sujeto es capaz de emplear en las situaciones que enfrenta, en su posibilidad de generar nuevas alternativas de solución a los problemas, diferentes modos de contemplar un fenómeno, en la posibilidad de modificar el rumbo de su actividad intelectual cuando la situación lo requiere. También se expresa en la cantidad de ideas y de operaciones inusuales, no comunes que el sujeto puede ofrecer ante un hecho, situación o problema, por la posibilidad de elaborar situaciones, estrategias y productos novedosos” (Córdoba, 1992).

En relación a la habilidad amplitud que se refiere a la capacidad para trabajar con muchos datos a la vez, se encontró que el 6.7 % de los alumnos encuestados respondieron que trabajan más cómodos cuando tienen algo concreto para hacer y se

les brinda toda la información. Cuando la respuesta correcta era que pueden trabajar simultáneamente con cosas intelectuales y cosas prácticas, ya que como se menciona en apartados anteriores, la psicología cognoscitiva sostiene que si no se han desarrollado las estrategias pertinentes para trabajar con muchos datos a la vez, como es el caso de los aprendizajes abstractos, como las matemáticas, la física o la química, incluso, se pueden producir los "fracasos escolares" (Kimberly y Bentley, 1999). Por este motivo se considera importante tomar en cuenta la percepción que manifiestan algunos de los alumnos investigados en relación a su forma específica de trabajar.

En cuanto a la variable fluidez no se encuentran dispersiones importantes en la forma de responder a los cuestionamientos, ya que aún y cuando solo el 93.33% de la muestra responde de forma correcta a los reactivos, por lo general la tendencia, según los autores revisados, es a acercarse al 100% de acierto en cada una de ellas, esta habilidad corresponde a la capacidad de generar ideas nuevas combinando las ya existentes y elegir en cada momento la combinación que más se ajuste a su propósito. La mente creativa es optimista, curiosa, flexible e imaginativa; acepta retos y se aleja de prejuicios; tolera la ambigüedad y sabe que todas las cosas están conectadas, que se puede aprender de todas las cosas (Kimberly y Bentley, 1999). Debido a los resultados observados se considera que es una habilidad que incide de forma importante en el aprendizaje autorregulado de los alumnos investigados.

a. Conclusiones en torno a los objetivos de investigación

En relación a los objetivos de investigación se pudo concluir lo siguiente:

a. Analizar cómo incide la habilidad profundidad (capacidad para elaborar las cosas en profundidad) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos. Se encontró que es una habilidad que es percibida por la totalidad de los alumnos investigados como una estrategia importante en los resultados que obtienen en cuanto a su desempeño académico y por tanto como un elemento importante en la conformación de un aprendizaje autorregulado.

b. Analizar cómo incide la habilidad autorregulación (capacidad para controlar y mantener una actividad en forma continua) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos. Se concluye que efectivamente, es reconocida por los alumnos investigados como un elemento determinante en su desempeño académico ya que el 100% de los alumnos responden de forma esperada a los reactivos diseñados para reconocer su presencia en las actividades académicas que realizan.

c. Analizar cómo incide la habilidad precisión (capacidad para concentrarse en lo que es útil) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos. También se encuentra en base a los resultados obtenidos, por lo tanto, se concluye que es un elemento dominante en cuanto a habilidades se refiere en el aprendizaje autorregulado de los alumnos investigados, por lo que se puede inferir que puede ser parte substancial del mismo.

d. Analizar cómo incide la habilidad finalidad (capacidad para orientarse hacia un objetivo) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos. Se encontró que un 93.33 % de los alumnos encuestados responden correctamente a la totalidad de los reactivos. Esto lleva a concluir que es una habilidad que los estudiantes investigados reconocen como importante aún y cuando no siempre responden de forma esperada a los reactivos, se encuentra que sí existe una presencia reconocida

por los alumnos seleccionados en la muestra que manifiestan un desempeño académico con características de autorregulación de su aprendizaje.

e. Analizar cómo incide la habilidad flexibilidad (capacidad de adaptación continua) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos. Los resultados encontrados demuestran que es una habilidad presente en los alumnos encuestados, que la reconocen como propia y forma parte de su auto percepción estratégica en cuanto a la realización de tareas académicas. Aún y cuando se infiere por los resultados que aún es necesario trabajar más esta área de la metacognición del estudiante de bachiller.

f. Analizar cómo incide la habilidad fluidez (capacidad para generar ideas nuevas con el pensamiento) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos. Esta habilidad hace referencia a la creatividad y a la generación de nuevas ideas con el pensamiento. De ésta se puede inferir a partir de la prueba realizada que incide de forma importante en el aprendizaje autorregulado, aún y cuando el 93.33% de la muestra responde de forma correcta a los reactivos planteados para ello, por lo tanto se reconoce que es un porcentaje aceptable en los alumnos investigados, debido a que la dispersión en las respuestas no es representativa de la inexistencia de dicha habilidad en cuanto a su presencia en la autorregulación del aprendizaje.

g. Analizar cómo incide la habilidad amplitud (capacidad para tratar con muchos datos) en el logro del aprendizaje autorregulado de los alumnos. En cuanto a la incidencia de la variable se infiere que como en otras ocasiones el 93.33% de los alumnos responden de forma adecuada a los reactivos por lo que se puede deducir que efectivamente la variable amplitud también incide en el aprendizaje autorregulado de forma importante en los alumnos investigados.

h. Analizar y describir si el aprendizaje autorregulado es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender. En relación a este objetivo de investigación definitivamente y a partir de las experiencias obtenidas a través del trabajo realizado, se puede deducir que el aprendizaje autorregulado en los alumnos investigados, es una facultad que posee una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender.

i. Analizar y describir si el aprendizaje regulado ocurre de forma consciente e intencionada haciendo uso de habilidades de aprendizaje para lograr el objetivo deseado, a partir de la aplicación del cuestionario en que los alumnos responden a el partiendo de sus propias percepciones en cuanto a analizar su actuación académica, se encontró que los alumnos investigados responden de forma totalmente conscientes de su participación y actuación responsable en cuanto a su aprendizaje, el alumno investigado se reconoce en un accionar intencionado y estratégico y confiado de poseer ciertas cualidades o habilidades que le permiten obtener el éxito académico.

5.2 Recomendaciones

Actualmente el aprendizaje autorregulado se vuelve una necesidad, los estudiantes requieren poseer conocimientos y habilidades que les permitan ser competentes para participar primero en nuevos entornos de aprendizaje y después en un mundo laboral altamente competitivo. La calidad de los programas de educación con frecuencia no consideran el entrenamiento en habilidades cognitivas específicas, simplemente no consideran siquiera el grado de autonomía que el estudiante debe ir adquiriendo en su paso por la escuela y de acuerdo a su propia maduración. El

estudio realizado no se enfoca al grado de influencia que han tenido las experiencias escolares anteriores, así como las influencias familiares o el contexto socioeconómico. Sería recomendable realizar futuras investigaciones e instrumentos que permitieran el conocimiento de la forma en que estas habilidades son internalizadas por el alumno de preparatoria o bien de otros grados escolares, cómo desde el currículo escolar estas habilidades logran ser desarrolladas en estos alumnos, así como realizar investigaciones que contemplen la búsqueda de relaciones entre la estructura familiar y la adquisición del proceso de autorregulación del aprendizaje.

Para ello se recomienda iniciar con algunos estudios tendientes a descubrir los procesos de la interiorización a la exteriorización de los procesos seguidos antes, durante y después del aprendizaje, por lo que sería recomendable brindar oportunidades para que comunique oralmente o por escrito los procesos y decisiones que ha ido tomando en función del aprendizaje, logrando su exteriorización y conciencia de su propio proceso de aprehender.

Por otra parte, sería recomendable considerar el trabajo sobre diseño curricular durante el desarrollo de la acción formativa, en donde se consideren estrategias deliberadas por parte del docente que permitan, también, la interiorización de estrategias al alumno para lograr la estimulación de la adquisición gradual del aprendizaje autónomo.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (Trad. cast.: Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca, 1987).
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bertoglia, R. (1990). *Psicología del aprendizaje*. Universidad de Antafagasta, Chile.
- Bornas Xavier. (1994). *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. España, Siglo XXI editores.
- Bricklin, B.; Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax-México.
- Brito, F. (1987). *Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and teacher Education* 19 (1), 5-28
- Códova, Ll . (1992). Estudio preliminar sobre la interrelación entre motivación, inteligencia, creatividad y personalidad, *Revista Cubana de Psicología*, vol.IX, No. 3, pp. 34-47.
- Corno, L. (1989). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-336
- Covington, M. (1984). *The motive for self-worth*. En R.Ames y C. Ames (Eds.). *Research on motivation in Education*. Vol.I. New York: Academic Press.
- Engels, F. (1982). *Dialéctica de la naturaleza*, Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- F., Chamers, Alan. (1990). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* México: Siglo XXI.
- Giroux, Sylvain y Tremblay, Ginette. (2004). *Metodología de la Ciencias Humanas. La Investigación en Acción*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Glasser, W. (1985). *Escuela sin fracasos*. México: Pax-México
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill- México
- Kimberly Seltzer y Tom Bentley. (1999). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Aula XXI/ Santillana: Madrid.
- Labarrere, A. (1996). *Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Cuba: Pueblo y Educación.
- M. Soko. (1990). *De aprendiz a Maestro*. España: Kailas
- Maclure, S.; Davis, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa
- Markova, D. y Plowell, A. (1997). *Cómo desarrollar la inteligencia de sus hijos*. México: Selector
- Mayor, Juan. (1995). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Síntesis.
- McCombs, B. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Med. (2003). Adaptado de “*Diseño de modelos de educación secundaria*”. Informe final consultoría. Documento de trabajo.
- Meece, J. (1994). *The role of motivation on self-regulated learning*. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*. Issues and educational applicatios. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Monero, C. y Castello, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona, Edebé.
- Monero, C y Barbera, E. (2000). “*Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales*”. En Monereo et al. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Visor/Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Olea, D. (1993). *La evolución de la creatividad*. Resumen de Pedagogía. La Habana, Cuba.
- Perry, N.E. (2002). *Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning*. Educational Psychologist.

- Pintrich, P. y Schurauben, B. (1992). *Students motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks*. En D. Schunk y Meece (eds.), *Students perceptions in the classroom: Causes and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. y Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice –Hall.
- Pozo, I y Monero, C. (Coords.) (1999). “*El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*”. España: Aula XXI Santillana.
- Pozo, J. y Monereo, C. (2002). *Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid. Santillana.
- Rico, M. P. (1997). *Aprendizaje y reflexión en el aula*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Rosario, P. (2004). *Stories that show how to study and how learn: an experience in Portuguese school system*. Journal of Research in Educational Psychology, (1), 131-144.
- Schunk, D. (1989). *Effects of effort attributional feedback on children’s perceived self-efficacy and achievement*. Journal of Educational Psychology, 74, 548-556.
- Schunk, D. (2001). *Social cognitive theory and self-regulated learning*. NJ: Erlbaum.
- Schutz, P. A. (1994). Goals as the transactive point between motivation and cognition. En P. R. Pintrich, D. R. Brown y C. E. Weinstein, *Student motivation, cognition and learning. Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zaidner, M. (2000). *Self rgulation. Directions and challengers for future research*. San Diego: Academic Press.
- Zaldívar, M. y Pérez (1997). *Pruebas para caracterizar el desarrollo del pensamiento del escolar mediante el aprendizaje de la física*. Resumen Pedagogía. La Habana, Cuba.
- Zaldívar, M. (1998). *El desarrollo del pensamiento a través del proceso de enseñanza aprendizaje de la física*. Resumen Pedagogía. La Habana, Cuba.
- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1986). Self-motivation for academic attainment: *the role of self-efficacy belief and personal goal setting*. American Educational Reserarch Journal, 23,614-628.

- Zimmerman, B. J. (1989). *A social cognitive view of self-regulated academic learning*. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement: An overview*. *Educational Psychologist*, 25, 3-17-
- Zimmerman, B. J. (1990). *Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective*. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.
- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1990). *Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). *Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting*. *American Educational Research Journal*, 29, 663-667.
- Zimmerman, B. J. (1994). *Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education*. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. Handbook of self-regulation*. London UK: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). *Self-regulation learning and academic achievement, theoretical perspectives*. London: Lawrence Erlbaum.

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario de autopercepción de habilidades cognitivas

Introducción

El siguiente cuestionario te invitará a reflexionar sobre tu comportamiento intelectual. Responde con lo que más se aproxime a lo que piensas o con lo que mejor *refleje* tu actitud.

Una vez que termines de responder el cuestionario, tendrás una idea confiable del nivel de desarrollo de tus habilidades en los aspectos más importantes del trabajo mental.

Sobre esta idea general acerca de lo que ahora tienes como habilidades deberás elegir los aspectos menos desarrollados de tu intelecto y entrenarlos hasta alcanzar niveles aceptables.

Cuestionario

En cada caso que se presenta, selecciona una opción, aquella que mejor refleja a tu estilo personal de trabajo intelectual, anotando la opción que más se ajuste a ti ; por ejemplo:

1 - b

2 - a

3 - b

Etcétera

Cuestionario:

1.- ()

a) Si estoy trabajando en algo, me intereso por el tema e intento conocerlo a fondo.

b) Si estoy trabajando en algo, primero defino qué me va a ser útil y luego pongo toda mi energía en ello.

2.- ()

a) Siempre repaso todo cuando tengo que ordenar u organizar algo complicado.

b) Empiezo por el principio y continúo sobre la marcha, según el desarrollo de las cosas.

3.- ()

a) Si algo me cuesta, prefiero pasar a otra cosa.

b) Al hallar una idea, no me conformo y busco varias más.

4.- ()

a) Puedo cambiar rápidamente de una actividad a otra y también puedo realizar varias cosas a la vez.

b) Cuando hago algo, me gusta mantenerme sólo en eso. Me molesta dejar cosas para retomarlas después.

5.- ()

a) Cuando tengo que proyectar algo busco varias opciones o alternativas.

b) Ante la menor interrupción me trabo.

6.- ()

a) Me intereso en las formas de hacer más seguras mis reflexiones.

b) Hago todo lo posible: si las cosas salen bien, fantástico, si no, qué se le va a hacer.

7.- ()

a) Para inspirarme y hallar ideas necesito ver modelos para evaluar o adaptar.

b) Genero muchas ideas para poder hallar una buena.

8.- ()

a) Antes de trabajar establezco prioridades.

b) Si tengo que tratar con muchos datos me cuesta tomar una decisión.

9.- ()

a) El conocimiento de un resumen sobre un tema, habitualmente me alcanza para aprobar un examen.

b) Para prepararme ante un examen, paso muchas horas estudiando.

10.- ()

- a) La acción práctica y el desarrollo de los procesos me interesan más que los resultados.
- b) Me imagino el resultado deseado antes de reflexionar y antes de actuar.

11.- ()

- a) Empleo todo el tiempo posible en profundizar o en controlar lo hecho.
- b) La primera decisión, o la primera impresión, suele ser la buena para mí.

12.- ()

- a) No me cuesta aprender ni adaptarme a situaciones nuevas o repentinas.
- b) Sólo me remito a lo que conozco bien o a lo que tiene que ver con mi experiencia.

13.- ()

- a) Me cuesta relacionar los distintos aspectos o temas dentro de un asunto.
- b) Ante una situación recurro a la mayor cantidad posible de fuentes de información.

14.- ()

- a) Reacciono ante la situación según se presenta, improvisando.
- b) Prefiero saber de antemano lo que hacer ante las circunstancias.

15.- ()

- a) Cuando me doy cuenta de lo que no funciona, eso me lleva a buscar algo mejor.
- b) Me cuesta mucho llegar a soluciones originales.

16.- ()

- a) Mi actividad depende del interés que me genera.
- b) Lo que hago, casi nunca contradice a mis decisiones u opciones.

17.- ()

- a) Realizo la tarea de acuerdo al tiempo disponible y a las obligaciones que se presentan.
- b) Si emprendo una tarea, espero que no me vengan con limitaciones de tiempo, obligaciones o nervios.

18.- ()

- a) El intercambio de ideas me resulta interesante.
- b) En una discusión, me interesa comprender el punto de vista del otro, desde su propia posición y situación.

19.- ()

- a) Puedo interesarme por cosas que al principio no me interesan o atraen.
- b) Cuando no llego a comprender algo, prefiero consultar con alguien que conozca más del tema.

20.- ()

- a) Me molesta mucho cuando me interrumpen en lo que estoy haciendo.
- b) Ni las contradicciones ni las interrupciones me molestan.

21.- ()

- a) Puedo trabajar simultáneamente con cosas intelectuales y cosas prácticas.
- b) Trabajo cómodo cuando tengo algo concreto para hacer y me brindan toda la información.

22.- ()

- a) Siempre estoy preparado con una idea de repuesto.
- b) Hasta que no vea cuál es la situación, no puedo decir qué es lo que voy a hacer.

23.- ()

- a) Pienso que las ideas están para probarlas y desecharlas si no sirven.
- b) Sólo tiene sentido recurrir primero a las ideas que están probadas.

24.- ()

- a) O hago todo lo necesario para alcanzar los objetivos o cambio de objetivos.
- b) Cuando no aceptan mis ideas es cuando no las interpretan bien.

25.- ()

- a) Puedo admitir la posibilidad de imperfección en lo que hago.
- b) Antes de hacerlo con imperfecciones prefiero no hacer nada.

26.- ()

- a) Estoy cómodo viviendo al día. No me preocupa.
- b) Tengo un proyecto personal o meta y hago cosas para lograr que se haga realidad.

27.- ()

- a) Cuando me trabo en una actividad, rápidamente comienzo a aburrirme.
- b) Si algo se me escapa, busco otra forma de conseguirlo.

28.- ()

- a) Puedo ponerme en el lugar del otro para ver cómo se ve algo desde su punto de vista.
- b) Cuando quiero demostrar algo me preocupa la posibilidad de tener alguna falla que contradiga lo que quiero demostrar.

29.- ()

- a) Al pensar, integro varios puntos de vista a la vez.
- b) Al reflexionar, me desconecto de todo.

30.- ()

- a) Es en la acción donde compruebo si la cosa funciona.
- b) Al pensar en una situación, imagino su desarrollo y así obtengo más ideas.

31.- ()

a) Al encontrar una buena idea me dedico sólo a ella.

b) Me da placer encontrar nuevas soluciones.

32.- ()

a) El valor de una idea está dado por su capacidad para ser integrada o asimilada por otros.

b) Si encuentro una solución que para mí está bien, avanzo; sin fijarme si me siguen o no.

Tabla de valores

Tabla de valores de las opciones

Qué se refleja en el cuestionario:

- **Precisión:** Capacidad para concentrarse en lo que es útil.
- **Finalidad:** Capacidad para orientarse hacia un objetivo.
- **Perseverancia:** Capacidad para continuar haciendo algo tanto como sea necesario
- **Flexibilidad:** Capacidad de adaptación continúa.
- **Amplitud:** Capacidad para tratar con muchos datos.
- **Profundidad:** Capacidad para elaborar las cosas en profundidad.
- **Fluidez:** Capacidad para generar cosas con el pensamiento.
- **Autorregulación:** Capacidad para controlar y mantener una actividad en línea.

Tabla

En esta Tabla 7, figura el número de la pregunta primero y la opción correcta con valor asignado de 10 puntos.

Tabla 7

Tabla de respuestas correctas al cuestionario de autopercepción de habilidades cognitivas

	Precisión	Finalidad	Perseverancia	Flexibilidad	Amplitud	Profundidad	Fluidez	Autorregulación
	1 b	2 a	3 b	4 a	5 a	6 a	7 b	8 a
	9 a	10 b	11 a	12 a	13 b	14 b	15 a	16 b
	17 a	18 b	19 a	20 b	21 a	22 a	23 a	24 a
	25 a	26 b	27 b	28 a	29 a	30 b	31 b	32 a
Total	40	40	40	40	40	40	40	40