

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY
UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

Estudio comparativo en cuanto al perfil autodirigido de estudiantes de preparatoria versus estudiantes de secundaria, medidos a través del CIPA+

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

AUTORA:

LD Amelíe de los Ángeles Guerra Larrazábal

ASESORA:

Dra. Yolanda María Cázares González

Guadalajara, Jal., 21 de noviembre del 2008

Estudio comparativo en cuanto al perfil autodirigido de estudiantes de preparatoria versus estudiantes de secundaria, medidos a través del CIPA+

Tesis presentada

Por

LD Amelíe de los Ángeles Guerra Larrazábal

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 CON ESPECIALIDAD EN PROCESOS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Noviembre, 2008

Dedicatorias

A Jesús, el maestro de maestros, mi mayor fuente de fuerza y mi máxima inspiración.

Madre, gracias por tu apoyo en ésta y todas mis aventuras.

A toda mi familia, especialmente mis adorados padrinos, quienes siempre me han respaldado, sin parar mientes en la locura en la que me esté metiendo.

Al equipo de la Universidad Virtual, cuya paciencia y amistad han sido un inmenso aliciente para seguir adelante.

A mis compañeros en cada uno de los equipos a lo largo de esta maestría, sin su apoyo no habría llegado hasta aquí.

A mis compañeros maestros, cuyo apoyo fue esencial para realizar este trabajo.

A mis alumnos, presentes, pasados y futuros, la razón de que siempre busque ser más.

Papá, se que estás disfrutando este momento tanto como yo.

A todos mis maestros, especialmente aquéllos cuyo ejemplo me inspiró a seguir esta profesión.

A Yolanda y Nuria, esta cosa no habría salido sin ustedes.

Rebecca and Anthony: Your constant company and support kept me going during many of the darkest hours. This work is yours as well as mine.

Agradecimientos

La lista es larga, y de antemano pido disculpas a quienes escapen mi pluma en este momento:

A la Doctora Yolanda Cázares González por su apoyo y ayuda a lo largo de este trabajo y todas las veces anteriores a él en las que me sirvió de inspiración.

A la Maestra Nuria Zamudio, por revisar cada página que escribí y hacerlas más coherentes.

Bértiz, tu apoyo siempre ha sido invaluable.

Anita, no sé qué habría hecho sin ti.

Padre Eloy, Adriana, María, Lupita, Alex, Maestro José Manuel gracias por permitirme interferir en sus escuelas.

Chavos que contestaron el test: sin ustedes, nada habría sido posible.

A todos los profesores que me permitieron interrumpir sus clases para aplicar el test: sin su paciencia nada habría podido hacer.

A los departamentos de tutoría que se hicieron cargo de aplicar el instrumento, su apoyo hizo posible este trabajo.

Estudio comparativo en cuanto al perfil autodirigido de estudiantes de preparatoria versus estudiantes de secundaria, medidos a través del CIPA+

Resumen

Las reformas educativas en México, guiadas por los nuevos paradigmas educativos, requieren cada día una mayor independencia en el aprendizaje de los alumnos. Para que esta independencia en el aprendizaje realmente sea fructífera, es esencial que el alumno sea capaz de tomar las riendas de su estudio, capacidad que se conoce como *autodirección para el aprendizaje*.

Esta capacidad de autodirección ha recibido gran atención en las últimas décadas. Autores como Guglielmino y Hiemstra han dedicado grandes cantidades de textos a la autodirección. Guglielmino es la autora del *test* más conocido para medir esta habilidad, el SDLRS, acrónimo para *Self-Directed Learning Readiness Scale*. Dicho estudio, al igual que los demás que puedan encontrarse relativos al tema, fueron formulados, en primer lugar, para adultos, y en segundo, habitantes de los Estados Unidos y Canadá, cuya idiosincrasia es distinta a la de los mexicanos, y, en el caso de los adultos, intereses y aptitudes distintos a los de los adolescentes. Por esa razón, en el año 2002 Cázares se dio a la tarea de formular un *test* cuyo contenido fuera adecuado al ser y modo de ser de la población mexicana. El Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido, mejor conocido como CIPA. Tras una serie de ajustes, la prueba sufrió varias modificaciones y la segunda edición recibió el nombre de CIPA+.

Esta prueba fue empleada para estudiar una muestra de estudiantes, tanto de secundaria como de preparatoria, en tres entidades mexicanas, Jalisco, Nuevo León y Oaxaca, extendiéndose

a un total de cinco instituciones educativas, cuatro privadas y una pública. El total de los participantes en el estudio fue de 734 personas entre 12 y 19 años de edad.

Los resultados de la prueba indican que, en términos generales, los adolescentes poseen la capacidad de autodirección, teniendo los estudiantes de preparatoria un nivel ligeramente más elevado que los de secundaria, pero con una diferencia poco marcada.

Las sugerencias derivadas de los resultados del estudio son, básicamente, respecto a la implementación de estrategias para reforzar las habilidades mostradas por los alumnos, así como para desarrollar los puntos más débiles de la escala de estudio.

Índice de contenidos

Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Resumen	v
Índice de contenidos	vii
Índice de tablas y figuras	ix
Introducción	1
Capítulo 1: Planteamiento del problema	4
1.1 Contexto	4
1.2 Definición del problema	6
1.3 Preguntas de investigación	8
1.4 Hipótesis de trabajo	9
1.5 Objetivos	10
1.6 Justificación	10
1.7 Beneficios esperados	13
1.8 Delimitación y limitaciones	14
Capítulo 2: Fundamentación teórica	15
2.1 Antecedentes	15
2.2 Marco teórico	25
2.2.1 Autodirección	25
2.2.2 Autodirección para el aprendizaje: sujetos y características	28
2.2.3 El CIPA como instrumento para medir la autodirección	40
2.2.4 Pubertad y adolescencia	42
2.2.5 Teorías sobre el desarrollo adolescente	48
2.2.6 Identidad y autonomía del adolescente	57
Capítulo 3: Metodología	59
3.1 Enfoque metodológico	59
3.2 Contexto demográfico	60
3.3 Delimitación de la población	61
3.4 Delimitación y selección de la muestra	62
3.5 Sujetos de estudio	63
3.6 Instrumento	63
3.7 Procedimiento de investigación	64
3.8 Análisis de datos	66
Capítulo 4: Análisis de datos	68
4.1 Cuestionario	68
4.2 Análisis de resultados	71
4.2.1 Perfil autodirigido	71
4.2.2 Componentes	73
4.2.3 Comparativo entre instituciones	80
Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones	89
Referencias	97

Apéndices

Apéndice A: Cuestionario de Indagación de un Perfil Autodirigido	105
Apéndice B: Tabla de promedios de las respuestas de secundaria	106
Apéndice C: Tabla de promedios de las respuestas de preparatoria	107
Apéndice D: Tabla estadística de secundaria	108
Apéndice E: Tabla estadística de preparatoria	109

Índice de tablas y figuras

Tabla 1: Distribución de temas e ítems en el cuestionario CIPA+	68
Tabla 2: Promedios de puntuación de los diversos ítems integrantes del cuestionario CIPA+	69
Tabla 3: Distribución generacional de los informantes	70
Tabla 4: Distribución de los informantes por género	71
Tabla 5: Resultados generales de los informantes por categoría de escala	71
Tabla 6: Resultados generales de los informantes por componentes	74
Figura 1: Distribución de los resultados totales de la prueba CIPA en los informantes	72
Figura 2: Distribución de niveles de autodirección por niveles académicos	72
Figura 3: Comparación del Perfil de autodirección entre mujeres y hombres	73
Figura 4: Distribución de los resultados por componente de la prueba CIPA en los informantes	74
Figura 5: Resultados del componente 1 según niveles educativos	75
Figura 6: Resultados del componente 1 según géneros	75
Figura 7: Resultados del componente 2 según niveles educativos	76
Figura 8: Resultados del componente 2 según géneros	76
Figura 9: Resultados del componente 3 según niveles educativos	77
Figura 10: Resultados del componente 3 según géneros	78
Figura 11: Resultados del componente 4 según niveles educativos	78
Figura 12: Resultados del componente 4 según géneros	79
Figura 13: Resultados del componente 5 según niveles educativos	79
Figura 14: Resultados del componente 5 según géneros	80
Figura 15: Perfil de autodirección según instituciones de educación secundaria	80
Figura 16: Perfil de autodirección según instituciones de educación preparatoria	81
Figura 17: Resultados del componente 1 según instituciones de educación secundaria.	82
Figura 18: Resultados del componente 1 según instituciones de educación preparatoria	82
Figura 19: Resultados del componente 2 según instituciones de educación secundaria	83
Figura 20: Resultados del componente 2 según instituciones de educación preparatoria	84
Figura 21: Resultados del componente 3 según instituciones de educación secundaria	84
Figura 22: Resultados del componente 3 según instituciones de educación preparatoria	85
Figura 23: Resultados del componente 4 según instituciones de educación secundaria	86
Figura 24: Resultados del componente 4 según instituciones de educación preparatoria	86
Figura 25: Resultados del componente 5 según instituciones de educación secundaria	87
Figura 26: Resultados del componente 5 según instituciones de educación preparatoria.	88

*Educar no es dar carrera para vivir,
sino temprar el alma para
las dificultades de la vida.
Pitágoras*

Introducción

Con la introducción de los modelos constructivistas de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos en México, se vuelve de capital importancia el fomento de las habilidades superiores de pensamiento, de la capacidad de metacognición, de las habilidades socioafectivas que favorezcan la integración y el trabajo en equipo, y por ende, la capacidad de autodirección o autorregulación en los estudiantes. Estos modelos de enseñanza-aprendizaje implican que el alumno esté a cargo de su aprendizaje mientras que el profesor es un facilitador o guía, a diferencia de los modelos tradicionales, en los que el maestro tenía el control de los contenidos y los modos para obtenerlos.

El objetivo general de esta disertación es encontrar las semejanzas y, en su caso, las diferencias en el perfil de autodirección entre estudiantes de secundaria y preparatoria, medidas a través del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido, CIPA+ desarrollado por Cázares y Aceves (2007).

El trabajo consta de cinco partes. El capítulo uno presenta el planteamiento del problema, así como el contexto del mismo: estudiantes de secundaria y preparatoria, pertenecientes a tres instituciones privadas de clase media-alta así como una escuela preparatoria pública y una secundaria de clase media-baja. Este capítulo también presenta la definición del problema, la justificación de la investigación, descripción del contexto y los participantes, la pregunta de investigación y los alcances y límites de la investigación.

En el capítulo dos, el Marco Teórico, se presenta la fundamentación teórica del problema de investigación: los modelos y teorías que integran el concepto de autodirección del aprendizaje; también se incluyen ejemplos de estudios realizados en este sentido cuyos resultados han marcado la pauta, tanto del concepto de autodirección, como de los instrumentos que se emplearon en la recolección de datos, así como una semblanza de la psicología del adolescente y del paradigma constructivista de la educación. También se tratan algunos puntos de los objetivos que la Secretaría de Educación Pública tiene para la Educación Media, así como la experiencia con respecto a la autodirección de las instituciones estudiadas.

La metodología empleada, consagrada en el capítulo tres, describe el instrumento utilizado para la recolección de datos, el *test* CIPA+ (Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido, Cázares y Aceves, 2007), cuyo objetivo es la medición del perfil de autodirección. Comienza explicando el enfoque metodológico empleado, así como el universo a estudiar, así como la muestra seleccionada y los criterios para elegirla. Igualmente se describe el proceso de aplicación del *test*, y los métodos empleados para el análisis de los datos.

El capítulo cuatro muestra los resultados de la aplicación del instrumento propuesto, en cuanto al perfil de autodirección de los sujetos de estudio. Considerando las instituciones a las que se tuvo acceso, la sección de datos se hace con base en grados (primero, segundo, tercero), niveles (secundaria, preparatoria) y género.

Finalmente, el capítulo cinco ofrece las conclusiones del estudio y una serie de recomendaciones derivadas de la información obtenida en los capítulos anteriores.

Independientemente de cuán fascinante el tema de la autodirección es, lo cual ya es suficiente razón para desarrollar una investigación para profundizar en su conocimiento, las necesidades actuales de la educación en general, y de quienes ejercemos la docencia a nivel de Educación Media en particular, nos impulsan a desarrollar este trabajo como parte de una investigación mayor que se encamina a encontrar el perfil de autodirección en una muestra de adolescentes mexicanos, para así encontrar estrategias que nos ayuden a elevar el nivel de los estudiantes.

Debido a que el presente es sólo una parte de un estudio mayor, el segmento estudiado se limita a secundaria y preparatoria, para ser complementado y complementario, de los trabajos realizados por otros equipos investigadores en esta línea.

*Educación es formar al ser humano
para el cambio permanente y aún para
la eventual crisis producto de la
transición.
Miguel Ángel Buonarroti*

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

1.1 Contexto

La presente investigación se llevó a cabo en diversas instituciones de educación media básica y educación media superior.

Según establece la Secretaría de Educación Pública, la misión del bachillerato es “permitir a los estudiantes su desarrollo y participación en la sociedad de su tiempo” (Secretaría de Educación Pública [SEP], s.f).

Los objetivos del bachillerato general expresan las intenciones formativas que, como ciclo de educación formal, espera alcanzar y se definen de la siguiente manera:

1. Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.
2. Proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente.

3. Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil. (SEP, Programa Nacional de Educación, 2001)

Los objetivos generales de la Educación Secundaria son que “el educando amplíe las habilidades y profundice los conocimientos adquiridos en la educación primaria, que conozca las opciones educativas en las que puede continuar, o bien, en su caso, que reciba capacitación para su incorporación a la fuerza de trabajo” (SEP, s.f.).

En la exposición de motivos del acuerdo 384 (SEP, 2006), se establece que

El Plan Nacional de Desarrollo plantea que una educación de calidad demanda congruencia de la estructura, organización y gestión de los programas educativos, con la naturaleza de los contenidos de aprendizaje, procesos de enseñanza y recursos pedagógicos, para que se atienda con eficacia el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales -en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo-, al mismo tiempo que se impulsa una formación en valores favorable a la convivencia solidaria y comprometida, preparando individuos que ejerzan una ciudadanía activa, capaces de enfrentar la competitividad y exigencias del mundo del trabajo.

Para el desarrollo de este estudio se han propuesto como muestra grupos elegidos al azar de diversas secundarias y preparatorias en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, una en la ciudad de Oaxaca, Oaxaca, y una secundaria en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Por solicitud de las propias instituciones, debe guardarse absoluta confidencialidad acerca de las mismas. Sin embargo, se puede decir, en lo general, que se trata de tres instituciones

privadas de clase media-alta, una secundaria de clase media-baja y una preparatoria pública, dirigida esencialmente a la clase media y media-baja de la ciudad. Básicamente, la misión de todas las instituciones es la misma: preparar ciudadanos integrales que sean capaces de enfrentar con éxito los retos de la vida actual. A esta misión general, se puede añadir aquella de dos de las instituciones privadas, que siendo controladas por organizaciones religiosas, no sólo buscan la formación ética y académica de sus alumnos, sino una formación espiritual superior.

1.2 Definición del problema

Cuando se habla de adolescentes, se hace referencia a personas entre trece y dieciocho años de edad, cuyo nivel de estudios normalmente es el que corresponde a los tres años de secundaria y los tres de preparatoria. Tradicionalmente, la educación en estos niveles ha sido centrada en el profesor, que es quien controla los contenidos y la forma de presentarlos. Conforme las tendencias educativas se encaminan a los modelos centrados en el estudiante, se vuelve imperativo que el alumno desarrolle su capacidad de autodirección para que su progreso dentro del modelo educativo sea adecuado.

La libertad de elección es uno de los derechos, y una de las habilidades, más apreciados del ser humano, aunque, ciertamente, es la más difícil de ejercitar, puesto que una gran parte de nuestra educación es guiada hacia lo que debemos hacer, cómo y cuándo lo debemos hacer, sin que se brinde mucho espacio para la negociación. Al llegar a secundaria, los alumnos se enfrentan a grandes cambios, empezando por el hecho de tener maestros especializados para cada materia, lo que implica un cambio radical en el modelo educativo, en el que tienen la posibilidad de elegir el tiempo, lugar y forma en la que

desarrollarán sus tareas. Conforme avanza esta etapa, la libertad del alumno va aumentando, especialmente en ciertas instituciones, hasta que en algunas materias, una vez inmerso en la preparatoria, se encuentran con que son completamente responsables de su aprendizaje.

Esta capacidad de elegir y decidir, ¿es igual a lo largo de toda la adolescencia? ¿Es mayor en los alumnos más jóvenes que en aquéllos de más edad? ¿Acaso sea menor? ¿Existe alguna variación en los distintos estratos socio-económicos? ¿Es igual en las mujeres que en los varones? Esta comparación de perfiles vistos a través de la autodirección del aprendizaje es el problema básico que esta investigación intenta resolver.

Estudiar algún aspecto del desarrollo de los adolescentes implica estudiar su realidad; requiere, entender los conflictos emocionales y existenciales que ellos enfrentan durante esta etapa. Es una época de rápido desarrollo físico y psicoafectivo en la que las crisis son continuas, aun en aquellos que las sufren con menos intensidad. Sin embargo, es también la época en la que se tiene una visión más optimista del futuro, y en aras de la constante búsqueda de identidad, se puede tener mayor entusiasmo por tomar decisiones, y defender puntos de vista.

En palabras de Hoge (1999), la adolescencia es un período de desarrollo especial, y los jóvenes adolescentes presentan riesgos y necesidades distintos a los de grupos más jóvenes o de mayor edad.

Frecuentemente, cuando se habla de autodirección, se habla de educación continua en adultos, del *aprendizaje para toda la vida*. Cázares y Aceves (2007) señalan que el concepto de aprendizaje para toda la vida no implica un conjunto de conocimientos al azar,

sino que involucra el conocimiento generado a partir de la aplicación del orden y análisis personal o con ayuda de otros. El final del siglo XX, y el principio del XIX se han denominado la era del conocimiento, o la era de la información. Durante mucho tiempo, el acceso a la información fue considerado como exclusivo de los adultos, y los estudios superiores y de postgrado eran la etapa para prepararse para enfrentar este mundo. Sin embargo, las tecnologías de la información cada día permean más los niveles inferiores de la educación, y cada vez se vuelve más necesario tener las habilidades necesarias para hacer uso de tales herramientas. Esas mismas herramientas hacen más accesibles los modelos educativos que demandan muestras de aprendizaje autodirigido en los más jóvenes. Los ejemplos van de las telesecundarias y las telepreparatorias para las regiones apartadas del país, hasta la educación en línea para quienes no pueden o no desean asistir a una escuela regular, pasando por todas las modalidades intermedias, e incluyendo los modelos educativos presenciales, que cada vez se centran más en el alumno y menos en el maestro.

En términos generales, estas cualidades se asocian con los adultos que buscan aprendizaje para toda la vida, pero definitivamente el ser humano las posee a cualquier edad, sólo es cuestión de encontrar las estrategias precisas que la generen y fortalezcan desde muy temprana edad, para que el aprendizaje de la educación media, en el caso de los sujetos de estudio de la presente investigación, se convierta en aprendizaje para toda la vida.

1.3 Preguntas de Investigación

Así, el problema de investigación es el siguiente: ¿Existen diferencias en los perfiles de autodirección de jóvenes de secundaria versus los de preparatoria medidos por el

CIPA+? Identificando para tal fin las semejanzas y diferencias entre los distintos componentes de la autodirección medidos por el CIPA+.

Empleando un diseño de investigación basado en el instrumento CIPA+, formulado para medir el perfil de auto-dirección en adolescentes, este estudio se abocará a responder las siguientes preguntas:

- El perfil de autodirección de los adolescentes, ¿es igual durante toda la etapa (13-18 años)?
- Este perfil ¿es el mismo en las adolescentes que en los adolescentes?
- ¿Existe alguna variante en el perfil de autodirección en los distintos estratos socioeconómicos?

1.4 Hipótesis de trabajo

De las preguntas de investigación anteriores, se derivan las siguientes hipótesis:

H₁: El perfil de autodirección en los adolescentes de secundaria es igual al de los de Preparatoria.

H₀1: El perfil de autodirección en los adolescentes de secundaria no es igual al de los de Preparatoria.

H₁ 2: El perfil de autodirección de los varones es superior al de las mujeres.

H₀2: El perfil de autodirección de los varones no es superior al de las mujeres.

H₁3: El perfil de autodirección de los alumnos de instituciones de clase media y alta es superior al de aquéllos de instituciones de clases media y baja.

H₀₃: El perfil de autodirección de los alumnos de instituciones de clase media y alta es inferior al de aquéllos de instituciones de clases media y baja.

1.5 Objetivo General

Determinar si el perfil de autodirección de los estudiantes de secundaria y de preparatoria es igual o existen diferencias en lo general o en alguno de los componentes.

1.5.1 Objetivos específicos

1. Determinar la variación existente entre el perfil de autodirección de los estudiantes de secundaria en relación con los de preparatoria.
2. Determinar la variación existente entre el perfil de autodirección de las mujeres y el de los varones.
3. Determinar la variación existente entre los estudiantes de instituciones de clase media a media alta y el de los estudiantes de clase media a baja.

1.6 Justificación

En los últimos años, se ha producido una respetable cantidad de literatura sobre el tema de la autodirección, pero esencialmente con respecto a adultos, no en relación a los adolescentes que, como se mencionara con anterioridad, poseen características especiales, que frecuentemente, como señalan datos empíricos, hacen que las recomendaciones hechas para los adultos sean inoperantes. Aún el adolescente más motivado para el aprendizaje, y con mayor sentido de responsabilidad o autodirección, pasa por etapas de mayor o menor desinterés, y es justamente ahí donde el profesor o facilitador, como se le conoce en los círculos constructivistas, debe implementar estrategias específicamente diseñadas para este grupo de edad.

Un poco por la propia naturaleza del ser humano, y otro poco por la tradición educativa, en la que el maestro ostenta el control total del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el alumno se limita a hacer lo que se le pide y como se le pide, tanto la iniciativa como la capacidad de autodirección se han visto severamente disminuidas en los estudiantes de todos los niveles, con la consecuente resistencia a la hora de encomendarles tareas que requieren de la toma de decisiones independientes en cuanto a la organización del tiempo, uso y producción de materiales y presentación de las tareas, entre otras.

Los años de educación media son cardinales en la educación. En primer lugar, es la etapa en la que los alumnos se enfrentan por primera vez a maestros especializados en cada una de las áreas de estudio. En segundo lugar, el alumno promedio de esta etapa la inicia en las postrimerías de la pubertad o en el principio de la adolescencia, con todos los cambios fisiológicos y psicológicos que son parte de esta época de la vida. Todo esto, acompañado de una creciente libertad de acción, genera, con cierta frecuencia, modificaciones en la conducta académica de los educandos.

La crisis de la adolescencia afecta a todas las dimensiones de la vida del adolescente: a su vida familiar, de ocio, de estudio, entre otras. En el tema de los estudios la crisis suele influir negativamente en la motivación y en el rendimiento académico. A partir de ahí el adolescente se cuestiona el sentido y utilidad de los estudios, hasta el punto de pensar, en ciertos casos, en un posible abandono prematuro de los mismos.

El hecho de que el adolescente se encuentre atrapado por su drama interior hace que los estudios pasen a un plano secundario. En una edad en la que uno se siente decepcionado por el nuevo aspecto físico; desconcertado por la aparición de la capacidad sexual; sumido

en la confusión con respecto a la propia identidad; angustiado por la falta de confianza en sí mismo y por no sentirse comprendido y apreciado, no es fácil concentrarse en el estudio (Castillo C., G., 2002). De aquí la gran importancia de enfatizar el desarrollo de las habilidades del alumno para que esta etapa de transición transcurra con las menores complicaciones posibles.

Para obtener resultados óptimos en los modelos educativos, es esencial el desarrollo de la autodirección en los alumnos. Según señala Sartrè (1966), el proyecto de recuperación del ser puede realizarse sólo si la persona mantiene la libertad y la reduce al ser un sujeto libre de su libertad, sólo aquello que se adquiere libremente es realmente aprehendido, aprovechado y puesto a trabajar. Es la propia convicción de que el trabajo debe hacerse por la bondad del trabajo mismo la que hace que los adultos se encaminen a sus labores diarias; y esta misma convicción es la que hace a los alumnos aumentar y mejorar su rendimiento, salvo honrosas excepciones.

De acuerdo con Ormrod (2005, p. 206), “la mayoría de los teóricos cognitivos considera al aprendizaje como una construcción que se realiza a partir de la información que se recibe, y no tanto como la propia información en sí misma”; las perspectivas cognitivistas demandan del estudiante un elevado grado de compromiso con el aprendizaje, y se ha encontrado que el conocimiento que el aprendiz adquiere por sí mismo es el que se convierte en significativo y, por lo tanto, para toda la vida.

Es por eso que se propone el estudio del perfil de autodirección de los estudiantes de secundaria y preparatoria, para conocer cuáles son las habilidades que tienen nuestros alumnos en este sentido y encontrar, de ese modo, las mejores estrategias para desarrollar y

fortalecer su capacidad de autodirección. Hoge (1999) comenta que la efectividad de cualquier tratamiento psicológico, educativo o terapéutico, depende, cuando menos en parte, de la cualidad de la evaluación en la que se basa. La inmensa mayoría de los estudios previos, por no decir que todos ellos, así como los *tests* aplicados para tales estudios, están diseñados para adultos, es decir, personas mayores de dieciocho años, normalmente enrolados en estudios superiores de alguna clase, o continuando estudios a cualquier nivel. Difícilmente hay estudios o instrumentos de evaluación enfocados a las características y necesidades de los adolescentes.

1.7 Beneficios esperados

Señala Cázares (2002) que la autodirección es una característica relacionada casi exclusivamente con adultos. La revisión de literatura hasta el momento apunta hacia la misma conclusión, por lo que este estudio será de enorme beneficio, tanto para las autoras del *test* CIPA+, como para las instituciones que autorizaron el acceso a sus alumnos, puesto que conocer el perfil de autodirección en los estudiantes de secundaria y preparatoria permitirá a profesores y directivos implementar las medidas necesarias para fomentar esta virtud en los alumnos, y así hacer más eficiente la aplicación de los modelos constructivistas de aprendizaje.

Se espera que el primer beneficio para las instituciones sea el conocimiento sobre el tema, puesto que, al contactarlas, se encontró que los directivos y profesores de las mismas han tocado sólo la superficie del tema de la autodirección, y la mayoría de los profesores no saben cómo enfrentar los retos que los programas de la reforma educativa les plantean. En segundo lugar, se ofrece a las instituciones un informe del perfil de sus estudiantes, con lo

que sabrán el terreno que pisan a este respeto y así podrán implementar las medidas necesarias para aplicar las sugerencias que se plantean en las conclusiones.

1.8 Delimitación y limitaciones de la investigación

El universo estudiado se limita a estudiantes de secundaria y preparatoria de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco; Oaxaca, Oaxaca y Monterrey, Nuevo León. Las instituciones pertenecen, en su mayoría, al sector privado, y una, al público. El estudio se desarrolló durante el primer semestre del año 2008.

El trabajo de campo se limita a la aplicación y análisis del instrumento CIPA+ en la muestra de población ya señalada con anterioridad.

La limitación esencial para la realización de este estudio estribó en el tiempo disponible para realizarla. Otra limitación se encontró en la disponibilidad de las autoridades de las instituciones contactadas. La mayoría de los directores resultaron muy dispuestos, así como los profesores que permitieron el acceso a sus clases o se prestaron a aplicar el instrumento ellos mismos; pero sí hubo algunas instituciones que se negaron rotundamente a permitir el estudio, por lo que hubo que contactar otras distintas de las proyectadas originalmente, sin resultados muy halagüeños, y la muestra resultó menor y menos diversa a la proyectada originalmente, aunque suficientemente amplia para poder considerar los resultados como representativos de la población estudiada.

*La educación consiste en enseñar a los
hombres no lo que deben pensar, sino
a pensar.
Calvin Coolidge*

Capítulo 2

Fundamentación Teórica

El presente capítulo está conformado por el sustento teórico que subyace a la investigación, mismo que sirve de base para explicar algunas de las conclusiones a las que se llegó, una vez realizado el estudio. La primera parte de este apartado contiene los antecedentes del problema y algunos de los estudios previos realizados en torno a los componentes de investigación. La segunda parte incluye la descripción teórica de cada variable, misma que se basa en las perspectivas de varios autores de importancia en el tema. Igualmente se consideró la definición de aquellos conceptos sobresalientes que permitirán una interpretación más amplia de los resultados.

2.1 Antecedentes

Hasta hace algunos años, la adolescencia era considerada como una simple transición entre la niñez y la vida adulta. Los avances en ciencias como la Psicología y Pedagogía han permitido estudiarla más a fondo, contemplando sus repercusiones para la vida adulta, así como sus características más importantes que inciden en la conducta del individuo. Pocas etapas en la vida despiertan tanto debate entre los educadores como la adolescencia, y por ser la población alrededor de la cual se realizó la investigación, es necesario explicar algunos de sus rasgos más significativos.

De acuerdo con Castillo (2002), “el gran atractivo de este tema proviene de su riqueza psicológica y las consecuencias tan importantes que conlleva su desenlace respecto a las etapas posteriores de la vida” (p. 11). Esta fase no es igual en todas las culturas ni en todos los tiempos; existen múltiples diferencias entre los adolescentes de una ciudad y los de un pueblo pequeño; entre los de un país industrializado y los de uno rural. Pero lo que sí es constante en cualquier cultura es que las capacidades cognitivas y psicosociales adquiridas en este periodo permean la autonomía del sujeto, posibilitando el desarrollo de habilidades superiores como la motivación y la autorregulación, ambos elementos importantes de la capacidad de autodirigir los procesos de aprendizaje. Las bases teóricas de esta capacidad serán revisadas en el siguiente apartado de este capítulo.

Definir el concepto *adolescencia* ciertamente presenta una tarea complicada, debido a los factores biológicos y psicológicos que inciden en ella. La definición más generalizada para esta fase del desarrollo es la que señala que se trata de la etapa comprendida entre los doce y los diecinueve años, independientemente del desarrollo biopsicológico del individuo (Ausubel, 1950).

La habilidad de autodirección es otro concepto que también ha recibido diversas acepciones a lo largo de la historia, muchas de ellas gracias a las aportaciones que la orientación educativa y la psicopedagogía han realizado, producto de numerosos estudios empíricos, por lo que se trata de un terreno medianamente explorado desde el punto de vista teórico. El concepto más simple se encuentra en la obra de Brockett y Hiemstra (1991), quienes señalan que es “la habilidad y el deseo de los individuos de tomar el control de su propio aprendizaje” (p.26), y en la de Knowles (1975), quien plantea una definición más completa y que en su sentido más general dice que:

... el aprendizaje autodirigido describe un proceso en el que los individuos toman la iniciativa, con o sin ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular metas respecto al mismo, identificar los recursos humanos y materiales para el aprendizaje, eligiendo e implementando las estrategias de aprendizaje más apropiadas y evaluando los resultados obtenidos (p.18).

Autores como Torrano y González (2004) señalan el libro *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*, de Zimmerman y Schunk, publicado en 1989, como la primera obra relacionada con el aprendizaje autorregulado. Sin embargo, existe una infinidad de autores que, previos a esta fecha, estudiaron el concepto de la autorregulación, dirigiéndolo principalmente a los adultos. De acuerdo con Knowles (1962), Lerner (1957) y McDonald (1967), la percepción de la capacidad de un individuo para progresar basado en su iniciativa individual, habilidades y esfuerzos, creó un clima fértil para la promoción del aprendizaje autodirigido.

En 1965, Johnstone y Rivera reportaron, en *Volunteers for Learning*, un extenso estudio cuantitativo sobre la participación de los adultos en el aprendizaje en los Estados Unidos, los resultados del estudio apuntaron a que solo un 8% de los adultos en los Estados Unidos se encontraban involucrados en cuando menos un proyecto de auto-educación en el año de muestra, que fue entre 1961 y 1962.

Durante los años 70, se realizaron varias investigaciones de campo en Estados Unidos, esto producto de trabajos muy populares como *Future Shock* (1971) y *Learning for Tomorrow* (1974), ambos de Toffler.

Por otro lado, Malcolm Knowles afirmó, en su obra *The Modern Practice of Adult Education (1970)*, que los adultos son autodirigidos en diversos aspectos de sus vidas; uno de éstos es la adquisición de conocimientos, por lo que prefieren controlar ellos mismos su aprendizaje. El mismo autor presentó, en 1975, un manual práctico de autodirección para aprendices y facilitadores llamado *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*; cabe señalar que con el paso de los años, siguió promoviendo el concepto y la práctica del aprendizaje autodirigido en múltiples artículos, libros y presentaciones a lo largo de su productiva carrera.

En *The Adult's Learning Projects*, Tough (1971, 1979) reportó que, de los 66 adultos que entrevistó a lo largo de su investigación, el 98% se encontraba involucrado en algún tipo de proyecto de aprendizaje, menos del 1% de esos proyectos era netamente académico, pero el 68% de los mismos era auto-planeado. El estudio inicial de Tough, y sus múltiples réplicas, produjo la prueba documentada de que Johnstone y Rivera (1965) habían acertado en su suposición de que la auto-instrucción es la actividad más pasada por alto en educación para adultos.

Algunos autores que iniciaron sus trabajos a finales de los años 70, continuaron aportando información sobre el tema, entre ellos están Hiemstra, Long y Guglielmino. En 1975, Hiemstra presentó un extenso estudio sobre proyectos de aprendizaje en adultos, y en *Lifelong Learning (1976)* realizó una discusión sobre la Andragogía como un área de la teoría en educación para adultos que todavía se encuentra en evolución. Entre sus muchos trabajos está la coautoría del Modelo de Orientación de la Responsabilidad Personal (PRO, por sus siglas en inglés) que puntualiza a dos elementos propios de la autodirección en el aprendizaje: el proceso del aprendizaje autodirigido y la autodirección en el aprendiz, que

es el deseo o preferencia del estudiante por asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Este modelo se encuentra resaltado en el libro escrito en coautoría con Ralph Brockett llamado *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, research and Practice* (1991). Por su parte, Hiemstra (2004) desarrolló uno de los primeros y más completos sitios de internet sobre aprendizaje autodirigido.

A finales de los 70, fue introducida una nueva metodología para la investigación de la autodirección: Guglielmino presentó un estudio de tipo Delphi diseñado para que trece investigadores y escritores sobre el aprendizaje autodirigido llegaran a un consenso sobre las características necesarias para el aprendizaje de esta naturaleza. En 1977, la autora presentó una descripción de cómo deber ser un aprendiz altamente autodirigido, para ello se basó en los resultados del estudio que igualmente fueron utilizados como instrumento para evaluar la capacidad para el aprendizaje de esta índole: la *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS o Escala de aptitud para el aprendizaje autodirigido), fue el producto de estas investigaciones que fueron seguidas de una gran cantidad de publicaciones referentes al tema.

Los resultados de los estudios anteriores, han sido utilizados en cientos de investigaciones realizadas en docenas de países. Por esta razón Guglielmino ha sido descrita como una de los mayores contribuyentes a la proliferación de la investigación en aprendizaje autodirigido, según afirman Long y Redding (1991) y Long (1998).

Más adelante, Spear y Mocker (1984) examinaron los eventos que detonan y motivan el aprendizaje autodirigido en los adultos, explorando las formas en que los

recursos son adquiridos y las razones por las que se toman las decisiones acerca del proceso de aprendizaje.

Las contribuciones de Brockett (1985) a la investigación sobre el aprendizaje autodirigido comenzaron en 1983, con un análisis del aprendizaje autodirigido y el adulto difícil de alcanzar; este autor también exploró la relación entre la satisfacción respecto a la vida y la disposición hacia el aprendizaje autodirigido.

Siguiendo con la descripción de investigaciones previas hechas en Inglaterra, Brookfield (1984) presentó un paradigma crítico de aprendizaje autodirigido, argumentando a favor del uso de un rango más amplio de metodologías en la investigación para su estudio.

En 1989, McCune publicó un artículo llamado *A Meta-Analytic Study of Self-Direction in Learning (1977-1987)*, en el que verificó una serie de variables asociadas con la autodirección en el aprendizaje, a lo largo de sesenta y siete estudios realizados en este período, McCune (1989) reportó que las herramientas más frecuentemente utilizadas en la investigación sobre el aprendizaje autodirigido eran el SDLRS de Guglielmino y la agenda de entrevistas de Tough. Este autor identificó que las variables asociadas con la autodirección en el aprendizaje eran un cierto grado de aprendizaje autodirigido, un autoconcepto positivo, la adquisición de un mayor nivel educativo, el autodesarrollo, la autonomía, la capacidad de controlar el ambiente en el trabajo, la escuela, el juego y las reuniones sociales, así como factores relacionados con la duración en el trabajo. Todo lo anterior constituyó el antecedente para que se logran focalizar aquellos componentes cuyo desarrollo está ligado al perfeccionamiento de esta habilidad.

Según indica Cázares (2002, p.41), Bouchard realizó el estudio denominado *Teaching Tasks and learning task in a self-directed environment* (tareas de enseñanza-aprendizaje en ambientes autodirigidos) en el que se pidió a 15 estudiantes adultos que completaran y analizaran un proyecto independiente de aprendizaje autodirigido y que documentaran la experiencia en lo que se denominó diario de aprendizaje. También les fue entregada una lista de lecturas sugeridas para que las consultaran a lo largo de su proyecto.

Al final del semestre, debían entregar el diario para realizar un análisis del contenido. De acuerdo con Bouchard (1998), el resultado del análisis se tradujo en tres estrategias que el autor señala que utilizan los adultos para mejorar su desempeño: el establecimiento de metas, la organización de la secuencia y ritmo de los eventos de aprendizaje, y la especificación de los productos, es decir la utilidad de aquello que realizaron. De la misma forma, Goldman y Sloan (1991) desarrollaron una investigación en la que buscaban encontrar las ventajas de su modelo de aprendizaje en línea, al que ellos consideran como una variante del aprendizaje autodirigido. En este modelo, el aprendiz contesta una serie de preguntas cuya respuesta es sí o no, recibiendo retroalimentación inmediata después de cada una. El estudiante debe encontrar la regla de clasificación correcta, tratando así de cometer el menor número posible de errores. El desempeño del aprendiz depende del orden en el que se presentan las preguntas. De acuerdo con esto, la investigación demostró que bajo el aprendizaje autodirigido, el número de errores disminuía considerablemente; sobre lo anterior (Cázares 2002, p. 44) indica que “ésta es una versión un tanto reduccionista de las implicaciones de la autodirección; más bien parece que la orientación va en términos de qué tanto el alumno que toma el curso puede ir siguiendo una serie de ensayos y errores, hasta aprender gracias al modelo de diseño o

programación”, lo que implica la consideración ya de un método de aprendizaje personal para el estudio.

En un trabajo para apoyar la validez del instrumento de Guglielmino, Torrance y Mourad (1978) concluyen que existe cierta relación entre la creatividad y la tendencia hacia la autodirección.

En el año 2002, Cázares publicó el libro *Aprendizaje Autodirigido en Adultos, un modelo para su desarrollo*, en el que plantea el modelo AAA, que esencialmente sugiere dar más libertad y responsabilidad al alumno para decidir sobre su propio aprendizaje, aplicando su experiencia, elementos que son más afines a la edad adulta, en este trabajo ella sugiere que el profesor elimine las particularidades de su práctica cotidiana que se contraponen a lo solicitado por el modelo.

Como se ha visto hasta el momento, los estudios existentes sobre la materia son sobre poblaciones europeas o norteamericanas, cuyas prácticas de estudio y ambientes de aprendizaje difieren del contexto mexicano (Cortés, 2006). Del mismo modo, los instrumentos de medición están diseñados considerando el perfil del estudiante de estos lugares.

Por las razones anteriores, entre el 2002 y el 2007, Cázares y Aceves desarrollaron el Cuestionario de Indagación de un Perfil Autodirigido (CIPA+), especialmente diseñado para medir la autodirección en poblaciones mexicanas, para un rango de edad para la adolescencia y la adultez. Este instrumento será tratado con mayor detalle en el capítulo de la metodología del estudio, por ser la herramienta elegida para la medición de la autodirección en las poblaciones descritas

No obstante lo anterior, es necesario señalar que la investigación sobre la autodirección en la adolescencia es mínima, dado que el tema se ha enfocado, desde sus inicios, a los adultos. Justamente, una de las tareas del presente estudio, es encontrar las características de la autodirección en los estudiantes en edad adolescente.

Las instituciones en las que se trabajó para la presente investigación no reportan proyectos concretos sobre autodirección, pero sí estrategias diseñadas bajo el modelo de la Secretaría de Educación Pública con respecto al acuerdo 384 (2006) referente a la aplicación de los modelos constructivistas de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte en los programas oficiales de la SEP (2002) referentes a la reforma curricular llevada a cabo con el fin de superar múltiples condiciones internas y externas que han afectado en años anteriores el trabajo de la escuela secundaria, el Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006 planteó la necesidad de reformar nuevamente la educación Secundaria (la primera reforma fue realizada en 1993). Con ese objetivo dio inicio, en el año 2002, la Reforma de la Educación Secundaria. Una de las materias que transformaron su estructura base, y que por ello se consideran de suma importancia para el fortalecimiento de los componentes de la habilidad de autodirección, es la materia de Formación Cívica impartida en segundo y tercero de secundaria. En esta disciplina, el alumno debe reflexionar sobre su persona, no sólo en lo referente a su aprendizaje, sino en torno a otras variables relacionadas como su autonomía y la capacidad de autocontrol, la autorregulación de su sexualidad, las funciones de su conciencia, la facultad para tomar decisiones propias y asumir las consecuencias de sus actos, además de pensar en su futuro y desarrollar la capacidad de planear sus acciones a partir de análisis de sus necesidades, expectativas y conocimiento de sí mismo.

Otra materia que se considera clave para el desarrollo personal del educando fue la de Orientación y Tutoría, revisada en los tres grados de secundaria, que de igual forma trabaja a lo largo del año escolar conceptos importantes ya mencionados sobre autodirección como la motivación, la autoestima y las formas de relacionarse con los demás, asimismo, se dedica también una parte del curso a la revisión de estrategias de estudio; la metodología de trabajo de la materia exige que el alumno reflexione constantemente sobre sus características personales, se autoevalúe, realice planes a mediano plazo y se involucre en reflexiones sobre quehacer como sujeto dentro del salón, la escuela y su medio social.

En cuanto a las preparatorias integrantes del estudio, tampoco reportan programas específicos enfocados al desarrollo de la autodirección, aunque los programas y los textos empleados, esencialmente basados en el constructivismo, tienden al desarrollo de esta habilidad. Sin embargo, las materias de Desarrollo Humano y Desarrollo de Habilidades, encontradas en las cuatro instituciones estudiadas, tienden precisamente al desarrollo de las habilidades de estudio y vocacionales del ser humano, especialmente por la forma en que la temática, así como la metodología de trabajo, demandan del estudiante la reflexión y el pensamiento crítico, tanto de su posición frente a la escuela, como la que tiene ante el mundo y a los retos que se le presentarán al terminar el ciclo. Según señala el documento sobre la Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (SEP, 2007), “las competencias genéricas son aquellas que permiten a los bachilleres desarrollarse como personas, y desenvolverse exitosamente en la sociedad y el mundo que les tocará vivir”, por lo que la reforma entera busca desarrollar todas las competencias, genéricas y disciplinares básicas del alumno, entre las que, indudablemente, se encuentra la cualidad de

la autodirección. La reforma aún se encuentra en proceso de desarrollo dentro de la Secretaría de Educación Pública, y resulta un proyecto por demás interesante que pondrá a México a la vanguardia educativa cuando logre implementarse.

2.2 Marco Teórico

Al hablar de autodirección en los adolescentes, necesariamente deben explicarse con detalles estas dos variables así como los elementos que influyen en una y en la otra, de igual forma es importante revisar algunas de las prácticas de aprendizaje más acordes con esta perspectiva así como la descripción de tallada del instrumento utilizado en la presente investigación.

2.2.1 Autodirección

Hoy en día, uno de los principales objetivos de la educación es formar buenos aprendices enseñándoles a aprender, justo como lo afirman Narváez y Prada (2005) al señalar que parte del objetivo central de la educación es formar aprendices autónomos que sean capaces de dirigir y monitorear su propio proceso de aprendizaje. Siguiendo el mismo tema, podemos afirmar que la meta de la educación de nuestros días es lograr que el alumno sea capaz de educarse a sí mismo, por lo que los estudiantes deben aprender a manejar su propia vida, a establecer sus propias metas y encontrar su propio reforzamiento, puesto que la vida está llena de tareas que requieren de este automanejo (Woolfolk, 1999).

Por ello, las actuales concepciones educativas se centran en que los alumnos se consideren responsables y auto-constructores activos de su propia formación; en ese sentido, el modelo de aprendizaje autorregulado constituye un nuevo avance y un importante acercamiento al estudio del logro académico de los estudiantes.

El documento conocido como Informe Delors (1989), en su capítulo cuarto, señala que “la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p. 34). Este informe también señala que es importante concebir a la educación como un todo, y que en esta concepción debe buscarse inspiración y orientación para las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas, como en la definición de las políticas pedagógicas. Por su parte, en el prólogo del *Programa Sectorial de Educación* (SEP, 2007), Josefina Vázquez Mota, Secretaria de Educación en México, señala la importancia de enfrenar los retos de la calidad y la equidad educativa, tan mal abordados y gestores de los bajos niveles en los que México califica en las evaluaciones académicas mundiales. En este programa se destaca la idea de que en la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de a capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos. Para ajustar la educación mexicana a los estándares mundiales, la Secretaría de Educación Pública propone, en el Acuerdo 384 (SEP, 2006), una serie de modificaciones a los planes y programas para educación media que, en su mayoría, demandan de los alumnos grandes cantidades de estudio y aprendizaje autodirigido. Es el objetivo de esta sección definir el concepto de autodirección, sus implicaciones en el estudio y los factores que inciden en esta virtud tan importante hoy en día, tal como lo señala Knowles (1975) cuando argumenta que “el aprendizaje autodirigido no es una moda educativa, sino una competencia humana básica, la habilidad de aprender por uno mismo” (p. 17), lo que sucede actualmente es que los avances científicos han permitido evidenciar tal argumento y desarrollar teorías que expliquen estos fenómenos, aunque sea en contextos particulares como lo son los considerados en el presente trabajo.

Es conveniente iniciar con la definición gramatical del término; al respecto Gómez de Silva (1995) señala que, desde el punto de vista etimológico, *autodirección* es la capacidad de una persona u objeto de marcarse un rumbo y seguirlo, es decir, la capacidad de autodirección en las personas se traduce en la habilidad de tomar decisiones y seguirlas sin necesidad de presiones externas. Por otro lado, y en palabras de Garrison (1997), el enunciado aprendizaje autodirigido invoca tanto cuestiones sociales como cognitivas; tales como a cuestiones de autodirección y aprendizaje respectivamente.

No obstante, las definiciones más concretas de aprendizaje auto-dirigido son con frecuencia confusas, según señala Grow (1991), muy pocas personas han definido el término aprendizaje autodirigido con precisión; aun así es un concepto inmensamente útil para orientarse en todos los niveles.

Es común, señalan Hoban y Hoban (2004), que los conceptos de autoestima y autoeficacia sean confundidos con aprendizaje autodirigido, ya sea como sinónimos o como constructos que necesariamente dependen uno del otro. Ciertamente uno influye al otro, y tiene determinada validez considerar que la autoestima es base de la autoeficacia, y ambos del aprendizaje autodirigido. Sin embargo, y desde la perspectiva de estos autores, es necesario definir cada concepto por separado.

Autoestima, siguiendo el modelo de Mruk (1998), es la autopercepción de una persona basada en los componentes de valor y competencia de la misma. La autoestima se define como auténtica cuando el individuo exhibe un nivel de competencia positivo y un sentimiento de valor congruente con la competencia. Por su parte, Bandura (1977) define a la autoeficacia como la confianza de que la persona tiene la habilidad para completar con

éxito una tarea concreta, y esta confianza se traduce en perseverancia en múltiples empresas.

Según señala Oddi (1987), “la ambigüedad conceptual del aprendizaje autodirigido se ilustra con la plétora de términos empleados para referir el concepto”, como Dickinson y Clark (1975), que lo llamaron autoeducación; Jourard (1967) lo nombra estudio o aprendizaje independiente; Tough (1966) se refiere a él como auto-enseñanza; Johnstone y Rivera (1965) hablan de auto-instrucción o auto-educación independiente; Smith (1976) emplea aprendizaje individual; Long y Asford (1976) se refieren a la investigación autodirigida y Penland (1979) habla de aprendizaje autoiniciado. Finalmente, Knowles (1975) acuñó el término Andragogía.

Esta mirada a los términos existentes que expresan un solo concepto crea una considerable confusión en cuanto a cuál es la definición del mismo, puesto que las simples definiciones gramaticales de cada una de las expresiones anteriores conducen en una dirección distinta.

2.2.2 Autodirección para el aprendizaje: sujetos y características.

De acuerdo con Kasworm (1983), el aprendizaje auto-dirigido se concibe como un conjunto de conductas genéricas finitas, como un sistema de creencias que refleja y evoluciona desde un proceso o actividad de aprendizaje autoiniciada, también concebida como un estado ideal del aprendizaje auto-actualizado.

Por su parte, Brockett y Hiemstra (1991) consideran que la autodirección en el aprendizaje se refiere a dos dimensiones distintas pero relacionadas. La primera de estas dimensiones es un proceso en el que un aprendiz asume la responsabilidad de planear,

implementar y evaluar su proceso de aprendizaje. La segunda dimensión se centra en el deseo del aprendiz de asumir la responsabilidad de su aprendizaje. De este modo, se puede afirmar que la autodirección en el aprendizaje se refiere tanto a las características de un proceso instruccional como a las características del aprendiz, en donde el individuo asume la responsabilidad de su experiencia de aprendizaje.

Por su parte, Wandberg (2001, p.4) señala que ser autodirigido suele implicar metas a corto y largo plazo, y que quienes son autodirigidos son capaces de encontrar posibilidades más que obstáculos y se encuentran llenos de auto-confianza.

Relacionando la autodirección con la escuela, Della-Dora y Blanchard (1979, citados por Brocket y Hiemstra, 1991) señalan que el aprendizaje autodirigido se refiere a las características que distinguen a la educación en una sociedad democrática de aquella en una sociedad autocrática. De acuerdo con Candy (1987), el término aprendizaje autodirigido tiene tres significados: autonomía como cualidad personal, auto-didaxis como aprendizaje fuera de la instrucción formal y control del aprendiz, junto con el profesor como una consideración esencial de la instrucción. Por su parte, Grow (1991) utiliza el término aprendizaje autodirigido para referirse al grado de elección que los aprendices tienen dentro de una situación instruccional. Según Rogers (1969), la autodirección exige, en primera instancia, tomar responsabilidad de los aspectos cognitivos internos y motivacionales del aprendizaje. El énfasis es en la independencia cognitiva, y la meta final es aprender a aprender. Siguiendo la misma ruta, Zimmerman (2002) define a la auto-regulación como “el proceso auto-dirigido mediante el cual los aprendices transforman sus habilidades mentales en habilidades intelectuales” (p. 65).

Una visión distinta del término la entregan Wentzel, Weinberger, Ford y Feldman (1990) al afirmar que los procesos de auto-conocimiento y autodirección no son procesos independientes, sino que interactúan entre ellos y pueden tener el potencial para explicar por qué algunos estudiantes que tienen interés en aprender no tienen éxito y por qué algunos con la capacidad para el éxito, no lo tienen. En términos generales la autodirección es vista como consistente en pensamientos, sentimientos y acciones auto-generadas (Boekaerts, 1999), sistemáticamente organizados para alcanzar las metas, especialmente frente a distracciones y obstáculos (Ford & Nichols, 1991). La autodirección es, entonces, la habilidad del aprendiz para controlar el interés, la actitud y el esfuerzo para llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta; la clave de este proceso es la habilidad del aprendiz para entender los requerimientos de la tarea y para monitorear y ajustar su esfuerzo sin tener recordatorios o límites por parte de instructores, pares o parientes (Bandura, 1986). Sin embargo, no todos los estudiantes llegan a este nivel de madurez o de autorregulación, de ahí la necesidad de crear propuestas educativas enfocadas al entrenamiento cognitivo y social de estas habilidades en estudiantes con déficits en este aspecto.

Según Coll (1990) y Vygotsky (1978), la autorregulación académica, desde una perspectiva social cognitiva, se refiere al proceso mediante el cual los aprendices son participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Tanto Bruner (1996) como Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan como elementos de este tipo de autorregulación la administración del tiempo, la práctica, el dominio de los métodos de aprendizaje, la orientación al logro y auto-eficacia.

Una de las principales causas del bajo rendimiento académico es, según Zimmerman (1995), la incapacidad de los alumnos de controlar su propia conducta, por lo que el

mencionado autor se dio a la tarea de investigar las formas en que los alumnos podrían sentirse más motivados y capaces de asumir responsabilidad y controlar o autorregular su logro académico. De sus investigaciones concluye que el aprendizaje autorregulado puede conducir a un mayor logro académico e incrementar el sentido de eficacia.

Los procesos cognitivos de autodirección para el aprendizaje han sido muy estudiados en los últimos veinte años, tanto en el nivel de cómo se producen en distintos contextos de actividad humana, como respecto a los efectos producidos en el rendimiento académico y adaptación personal (Ormrod, 2005).

Según señalan Brockett y Hiemstra (1991), Hosmer (1847) describió la autoeducación como aquella que una persona adquiere por sí misma, sin un maestro o una educación formal, por lo que otras perspectivas han relacionado esta habilidad con el aprendizaje a distancia y la enseñanza virtual. Al respecto, Gibbons y Phillips (1982) ofrecen una visión similar al señalar que la autoeducación ocurre fuera de las instituciones formales, no dentro de ellas, estos teóricos argumentan que las habilidades necesarias pueden ser enseñadas y practicadas en las escuelas, los maestros pueden transferir la autoridad y la responsabilidad a los alumnos para que ejerciten la auto-dirección, pero la autoeducación sólo puede ocurrir fuera de la institución educativa

Sin embargo, se considera que el punto de partida para comprender la autodirección es la noción de la responsabilidad personal, señalan Brockett y Hiemstra (2001), a la que definen como la capacidad del individuo de asumir la propiedad de sus pensamientos y acciones, aunque no necesariamente significa control sobre la propia vida, sus circunstancias o medio ambiente, pero sí significa que la persona tiene control sobre la

forma en que reacciona ante tales circunstancias. De acuerdo con los autores señalados, en el contexto del aprendizaje esta noción se entiende como la habilidad y el deseo de los individuos para tomar el control de su propio aprendizaje y que determina su potencial de autodirección. Por su parte, Torrano y González (2004) señalan que los estudios hechos en la materia describen algunas de las características que diferencian a los alumnos que autorregulan su aprendizaje de los que no lo hacen, entre ellas podemos encontrar que:

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

6. Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones extremas e internas, para mantener su concentración su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.

En pocas palabras, la característica principal de estos alumnos es que “se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, están automotivados y usan las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados” (s.p.).

En general, y de acuerdo con Bandura (1986), si hay algo que caracteriza a estos alumnos es que se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, están auto-motivados, aprenden más efectivamente, se fijan metas académicas altas y usan las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados.

Como se puede observar, alcanzar este nivel de comportamiento autodirigido, es un proceso que probablemente lleve años de entrenamiento. Sin embargo, los años escolares intermedios (secundaria y preparatoria) proporcionan un ambiente educativo y familiar propicio para el entrenamiento de diversas estrategias que les permiten a los jóvenes, alcanzar un nivel óptimo de responsabilidad sobre su comportamiento, factor que les será útil en el contexto escolar y más tarde en el ámbito profesional y laboral. Los docentes por su parte pueden también apoyar a los alumnos que no muestren las características de un aprendiz autodirigido, desarrollando en los estudiantes destrezas como la auto-instrucción, el auto-monitoreo, el auto-refuerzo, el autocontrol y la auto-evaluación.

La autodirección del aprendizaje representa una de las herramientas que permite potenciar y monitorear el aprendizaje durante toda la vida del sujeto (Spear y Mocker,

1984). La adquisición de esta competencia otorga autonomía en la toma de decisiones sobre el aprendizaje deseado por cada uno de los individuos, mismo que lo habilitará para enfrentarse a cada cambio y ajuste en su vida personal, sobre todo bajo la demandas de la llamada sociedad del conocimiento.

Señalan Narváez y Prada (2005) que, cuando un sujeto decide iniciar un proceso de aprendizaje por sí mismo, tres dimensiones deben ser controladas para el logro académico; la primera de ellas se relaciona con las estrategias cognitivas; la segunda, con los procesos de metacognición, y la tercera tiene que ver con la motivación. Cada una de estas dimensiones tiene una función específica en un proceso de aprendizaje autodirigido.

El éxito del aprendizaje en los alumnos, afirman estos autores, requiere que aprendan a manejar de forma adecuada habilidades tales como su propia motivación, los diversos métodos de aprendizaje, el uso del tiempo, la relación con su medio ambiente físico y social y su propio desempeño; generalmente, los alumnos con bajo desempeño son justamente los que no son capaces de manejar correctamente una o varias de estas habilidades, lo que hace necesario analizar las diversas formas en que puede motivarse que estos alumnos asuman una mayor responsabilidad hacia su aprendizaje y autocontrolen todas estas habilidades. Por otra parte, Grow (1991) afirma que la disposición para el aprendizaje autodirigido es una combinación de habilidad y motivación, señala además, que esta disposición es situacional. Por su parte, Tenant (en Merriam y Caffarella, 1999) resalta la importancia de no asociar indefectiblemente al aprendizaje autodirigido con la autonomía, el crecimiento y la madurez psicológica, puesto que suele suceder que haya aprendices seriamente autodirigidos que no necesariamente sean maduros, sabios o sensatos.

Por su parte, Torrano y González (2004) señalan que el aprendizaje autorregulado es una fusión de destreza y voluntad, en donde el individuo ha aprendido a planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos, motivacionales, conductuales y contextuales; sabe cómo aprende, está automotivado, conoce sus posibilidades y limitaciones y así controla y regula sus procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de la tarea y al contexto en el que se desarrollan, optimiza su rendimiento y puede mejorar sus habilidades llevando su aprendizaje a la práctica.

De todo lo anterior puede decirse que la autodirección se ve influida, para bien o para mal, por una serie de factores internos y externos. Uno de los factores que más inciden en la capacidad de los individuos para tomar las riendas de su propio aprendizaje es la motivación, definida según Woolfolk (1999) como “el estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta” (p. 372). En términos generales para este autor, la motivación es de dos clases: intrínseca y extrínseca. La motivación extrínseca se define como la serie de estímulos externos que incitan al individuo a desarrollar una conducta o a evitarla. Entre estos estímulos se encuentran los premios y castigos que pueden recibirse por cumplir con la conducta esperada. La motivación intrínseca es aquella que mueve al individuo desde el interior, es decir, la convicción propia de hacer lo que se debe, o no hacer aquello que está prohibido, independientemente de los premios o castigos que puedan derivarse. Se trata de la actitud de estudiar por aprender, no sólo por la calificación (Reeve, 1994) o por la obtención de algún elemento externo al sujeto.

La motivación intrínseca, señala Woolfolk “se asocia con las propias actividades puesto éstas son reforzadoras en sí mismas” (p. 374), mientras que la motivación extrínseca

se crea por factores tales como las recompensas y los castigos; en el caso concreto de los estudiantes, las calificaciones, por ejemplo.

Según señala Santrock (2004), la motivación extrínseca implica incentivos externos, como recompensas y castigos. La motivación intrínseca se basa en factores internos, como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo. Cuando a un estudiante se le permite elegir y se le da la oportunidad de asumir responsabilidades personales, se multiplica su motivación extrínseca. El progreso tiene más probabilidades de ocurrir cuando el adolescente percibe una tarea como desafiante y se percibe a sí mismo como capaz de llevarla a cabo. La autodirección puede ser efectiva en influenciar los resultados de los logros si el individuo tiene creencias positivas sobre la habilidad personal para negociar las dificultades y trabajar hacia el resultado de aprendizaje deseado (Pajares, 1997). Un tipo muy habitual de estudiante de riesgo y con bajo rendimiento académico es el del alumno desmotivado que carece de confianza en sí mismo y motivación para aprender. Puede tratarse de un adolescente con escasas aptitudes y bajas expectativas de éxito que necesita que le transmitan seguridad y le apoyen, y a quien se le debe recordar que el progreso sólo se logra a base de esfuerzo (Santrock), razón por la cual es esencial encontrar la forma de motivarlo en ese aspecto. Por su parte, Gaskil y Woolfolk-Hoy (2002) señalan que la falta de autodirección puede resultar desmotivadora para los estudiantes.

Son muchas las teorías que definen a la motivación, y la forma en la que ésta se relaciona con el aprendizaje. Básicamente, las teorías pueden reducirse a cuatro, conforme lo señala Woolfolk (1999), a cuatro:

1. *Teorías conductuales*: Se apoyan en incentivos y en reforzadores. Los incentivos impulsan a la persona a realizar una actividad, mientras que los reforzadores premian la conducta positiva o castigan la negativa.
2. *Planteamientos humanistas*: Maslow y Rogers hablan de las necesidades de autorrealización y autodeterminación. La gente se ve motivada por la necesidad innata de desarrollar su potencial. Según esta postura, motivar a los estudiantes significa cultivar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y autorrealización. Maslow plantea una jerarquía de necesidades y Deci habla de la autodeterminación. Esencialmente, la postura humanista hace énfasis en la libertad personal, la elección, la autodeterminación y la lucha por el crecimiento personal.
3. *Teorías cognoscitivas*: Según sus teóricos, la conducta está determinada por el pensamiento y no necesariamente por los estímulos recibidos. La conducta se inicia y se regula por los planes, esquemas, expectativas y atribuciones. Más que responder a condiciones físicas o situaciones externas, las personas responden a la interpretación que hacen de ellas.
4. *Aproximaciones del aprendizaje social*: Según estas teorías, la motivación surge como producto de dos fuerzas importantes, es decir, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor que le asigna (pp. 375-376).

Según señala Tapia (1992), que los sujetos que parecen más motivados son aquéllos que se centran más en cómo resolver los problemas que en hacer atribuciones ante el fracaso.

Por su parte, Dweck y Bempechat (1983) afirman que, según sea la meta que se persiga, aprender o quedar bien, será la forma de pensar y actuar mientras se resuelve una tarea, especialmente cuando se presenta algún fracaso. Así, cuando el individuo busca aprender, se pregunta cómo resuelve un problema, repasa lo hecho, busca información adicional, etc., mientras que quienes sólo buscan quedar bien, ya sea ante sí mismos o ante otros, se rinden ante las dificultades y tienden a abandonar, incluso antes de la tarea. Es común encontrar, cuando se pregunta a los adolescentes por qué no estudian con mayor interés, que ellos enfoquen al estudio no como una actividad a través de la que se puede aprender, sino como una actividad cuyo valor deriva de la relevancia que tenga para la consecución de metas que se relacionan con valores distintos del logro o el aprendizaje (Tapia, 1992). Desgraciadamente la tradición conductista de las escuelas ha hecho que los estudiantes sólo encuentren valor para aquello que reportará recompensas o beneficios inmediatos, por lo que es común que los estudios no tengan mayor estima que aquél que les dé la calificación o el beneficio que puedan recibir, ya sea por parte del profesor u otros adultos a su alrededor. De aquí que las materias que no se relacionan directamente con el campo elegido no tengan mayor importancia para el alumno promedio y ello haga que no se esfuercen gran cosa por ellas, tal es el caso de las que tiene que ver con su desarrollo personal. La cuestión es, como comenta Tapia, ¿qué hacer para que los alumnos encuentren la motivación intrínseca necesaria para que todo el trabajo escolar sea exitoso? Al respecto, Cornell y Deci (1985) establecen dos condiciones para que una tarea poco atractiva sea realizada por convicción propia (motivación interna): a) que su realización sea ocasión para percibir o experimentar competencia propia y b) que se dé la experiencia de la autonomía. Ambas condiciones tienen relación con la habilidad de autodirigir su proceso de

adquisición de conocimientos y por supuesto, con el conocimiento acerca de sí mismo y el concepto que tenga de su capacidad como aprendiz.

La autoeficacia y el autoconcepto, señala Chong (2007), son dos elementos de la auto-creencia que indican en la motivación de un individuo para regular su conducta, pensamientos y aprendizaje. Según indica Pajares (1997), la autodirección puede ser efectiva en influenciar los resultados de los logros si el individuo tiene creencias positivas sobre su habilidad personal para negociar las dificultades y trabajar hacia el resultado de aprendizaje deseado. De ahí la relación entre estos factores y la capacidad de autodirección.

De acuerdo con Usher-Pajares (2008), los alumnos que carecen de confianza en su capacidad de auto-regulación son los que menos probablemente podrán implementar estrategias de adaptación, y muy probablemente renuncien frente a las dificultades.

La autoestima, también denominada autovalía o autoimagen, es la valoración global del yo. Un punto muy importante que señala Santrock (2004) con respecto a la autoestima es la propia percepción del atractivo físico; otro punto que considera de capital importancia es la aceptación por parte de los iguales, por lo que se hace de capital importancia trabajar con los estudiantes sobre estos dos puntos para que su desempeño académico y personal alcance todo su potencial. Por su parte, Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (2001) indican que la creencia en las propias capacidades autorregulatorias, o la autoeficacia para el aprendizaje autodirigido es una importante forma de predecir el uso exitoso de las habilidades y estrategias auto-regulatorias a través de los dominios académicos.

Es muy importante detectar el sentimiento de auto-valía de los alumnos, puesto que es común que se perciban con un nivel falso, que igual puede ser alto que bajo. Los

maestros que enfrentan alumnos con un falso concepto de auto-regulación deben identificar el punto e implementar las estrategias pertinentes para retarlos y resolver la debilidad, recalcando el potencial y los beneficios de la auto-regulación (Usher y Pajares, 2008), por ejemplo, cuatro formas de elevar la autoestima conforme a estos autores son:

1. Identificar las causas de la baja autoestima y los ámbitos de competencia importantes para el yo;
2. Proporcionar apoyo emocional y aprobación social;
3. Ayudar a experimentar los logros;
4. Mejorar las habilidades de afrontamiento. (p. 252)

2.2.3 El CIPA como instrumento para medir la autodirección.

Como se ha revisado hasta el momento, la habilidad de autodirección se relaciona con diversos factores que pueden manifestar diferencias entre sí; es posible encontrar estudiantes con una autoestima elevada, pero carentes de la suficiente motivación como para encontrar sentido a su aprendizaje y por ende, intentar administrarlo. Por otra parte, se pueden detectar alumnos cuya motivación para aprender sea alta, pero que se consideren así mismos incapaces para desempeñar eficazmente alguna tarea académica y por tanto, no sepan como emplear sus habilidades de autodirección. Estas diferencias entre los elementos que inciden en esta capacidad es lo que motivó, entre otros factores, las investigaciones de Cázares (2007), mismas que la llevaron a diseñar un instrumento para medir dicha capacidad y poder a su vez detectar aquellas variables que tienen íntima relación con ella, y cuyo desarrollo la potencializa. Esta autora construyó en 2002 un instrumento que mide la autodirección en base al valor de 4 componentes en primera instancia y que, gracias a diversos experimentos aumentaron a 5 en el año 2007 (ver apéndice A). Es precisamente

esta herramienta la que se utilizó en la presente investigación, dado que no sólo cumple con la validez que requieren los criterios científicos establecidos, sino que contempla componentes de la autodirección presentes en los estudiantes mexicanos.

Tras aplicar el instrumento SDLRS (Guglielmino, 1977) a una muestra de 81 alumnos de la Universidad Tec Milenio, en el año 2002, y realizar una serie de ajustes estadísticos, Cázares (2002) señala que la autodirección tiene cinco componentes:

1. *Planeación y selección de estrategias*: La persona muestra actos inteligentes cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para el futuro, buscando para ello los mejores medios para alcanzarlas; especificando fines, objetivos y metas. Posee la capacidad de definir cursos de acción y a partir de éstos determinar recursos y estrategias apropiados para su realización (Candy, 1991; Chene, 1983; Brockett y Hiemstra, 1985, 1991, 1994).
2. *Autorregulación y motivación*: La persona muestra interés por obtener la habilidad, el conocimiento y el entendimiento de lo que lo rodea, muestra un interés genuino por sobresalir y está dispuesto a esforzarse para conseguirlo. Utiliza estrategias como la planeación y el monitoreo de procesos cognitivos y afectivos, apoyándose para ello en la administración del tiempo, del esfuerzo y la búsqueda de información (Garrison, 1997; García, et. al., 1998; Howard, 1989; Wlodkowski, 1999).
3. *Independencia y Autonomía*: La persona muestra voluntad individual para aprender o conseguir lo que le interesa. Asume la responsabilidad de sus actos, ya que reflexiona críticamente acerca de ellos. Posee un adecuado autoconcepto

como aprendiz y persona (Knowles, 1990; Tough, 1979; Candy, 1991; Chene, 1983; Merriam y Caffarella, 1999).

4. *Uso de la experiencia y conciencia crítica:* La persona muestra conductas que manifiestan que está haciendo uso de su experiencia acumulada en la resolución de problemas tanto de la vida cotidiana como de cualquier otra índole, así mismo valora la experiencia de otros y confía en la propia. Posee dentro de sus características el practicar la reflexión crítica y autocorrectiva de sus acciones. Tiene un alto sentido de empatía y justicia social (Knowles, 1990; Brookfield, 1993; Caffarella y O'Donnell, 1987; Mezirow, 1992).
5. *Interdependencia y valor social:* La persona tiene la capacidad de iniciar y participar en procesos de interconexión individual con otras personas. Tiene habilidad para el trabajo en equipo, ya sea presencial o virtual; es capaz de ser crítica, hacer amigos en diversas zonas geográficas y defiende sus puntos de vista mientras comunica efectivamente sus ideas. Reconoce su papel y aportación a la sociedad a la que pertenece.

Y es a partir de estos componentes que se formula el instrumento con el que se lleva a cabo la presente investigación.

2.2.4 Pubertad y Adolescencia

A continuación, se describe la etapa de desarrollo de la población que se estudiará, comenzando con un breve análisis retrospectivo del concepto hasta llegar a los planteamientos más actuales referentes a las habilidades que los estudiantes adquieren en esta etapa de su desarrollo, que le permiten utilizar sus capacidades para autodirigir sus aprendizajes.

Según señalan Sarafino y Armstrong (2004), “el desarrollo humano se estudia desde la perspectiva del crecimiento y del cambio; perspectiva que no fue objeto de investigación científica hasta el siglo veinte” (p.13), sin embargo, Platón dijo que el razonamiento se empieza a desarrollar durante la adolescencia y Aristóteles, por su parte, sostuvo que la autodeterminación es el sello distintivo de dicha etapa. En la Edad Media el conocimiento sobre la adolescencia dio un paso hacia atrás: los niños se consideraban como adultos en miniatura, ignorándose las transformaciones evolutivas propias de la pubertad y la adolescencia (Santrock, 2004).

Por su parte, Kaplan (1986) rastrea la invención del concepto adolescencia como una fase especial de la vida y lo encuentra en *Emilio* de Juan Jacobo Rousseau, quien concibe a la adolescencia como una etapa específica de la vida humana con características definidas. Al describir a la adolescencia, Castillo (2002, p.24) la describe “como un segundo nacimiento doloroso, que conlleva tensiones emocionales y desequilibrio psicológico, derivados de las transformaciones biológicas propias de la pubertad”. Entre 1890 y 1920, una serie de psicólogos, reformadores urbanos y otros profesionales empezaron a dar forma al concepto de adolescencia. De acuerdo con esto, G. Stanley Hall se considera el padre del estudio científico de la adolescencia. Sin embargo, no fue sino hasta 1904, señala Santrock, cuando se consideró un enfoque que enfatizaba las bases biológicas de esta etapa, permitiendo así integrar elementos psicológicos y biológicos para comprender este momento de la vida.

Sin embargo, no es sino hasta 1920 y 1950 cuando los adolescentes adquirieron un lugar más prominente en la sociedad; aunque las barreras sociales determinaron que el ámbito de estudio del desarrollo adolescente estuviera vetado para muchas personas

pertenecientes a minorías étnicas y para muchas mujeres a principios y mediados del siglo XX (Santrock, 2004).

Los adolescentes son un grupo heterogéneo. Aunque la gran mayoría de ellos realizan eficazmente la transición de la infancia a la etapa adulta, un porcentaje nada despreciable no lo consigue y no tiene el apoyo ni las oportunidades adecuadas. De acuerdo con (Santrock), los contextos y ambientes donde tiene lugar el desarrollo del individuo, desempeñan un papel importante en la aparición de nuevas y mejores destrezas cognitivas, en esto también inciden las familias, los compañeros, los centros de enseñanza y la cultura propia del lugar de convivencia. De acuerdo con este mismo autor, el desarrollo es el patrón de cambios que tienen lugar a lo largo de todo el ciclo vital y suele dividirse en una serie de períodos: prenatal, primera infancia, etapa preescolar, etapa escolar, adolescencia, adultez temprana, adultez media y adultez tardía. De acuerdo con la University of Maryland (2008),” la pubertad es el tiempo en el cual las características físicas y sexuales maduran y se presenta debido a cambios hormonales que permiten que la persona llegue a ser capaz de reproducirse”. La adolescencia, entonces, comprende el período entre la pubertad y la adultez, y es debido al inicio de la pubertad, que depende de los genes, el ambiente, el género, el estado de salud y nutrición de la persona, que sus glándulas endócrinas produzcan las hormonas responsables de los cambios del corporales y desarrollo de los órganos sexuales en ambos sexos. Por estas razones, la adolescencia implica cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales. Todos estos cambios inciden en la aparición de procesos que van haciendo a la persona un ser autónomo, capaz de regular algunos de sus procesos de desarrollo.

En la mayoría de las culturas, la adolescencia empieza aproximadamente entre los 10 y los 13 años de edad y finaliza entre los 18 y los 22, Castillo (2002). No obstante, los cambios físicos no condicionan las transformaciones en otras esferas del desarrollo, de tal forma que la evolución biológica y la evolución psicológica son muy diferentes, y cada una tiene su propio origen y sentido.

En la adolescencia, por ejemplo, las preocupaciones individuales respecto a la auto-definición asumen mayor importancia al modelar el éxito escolar, especialmente cuando se considera que las presiones sociales y académicas obligan a los adolescentes a afrontar el rendimiento académico de una nueva forma, Chong (2007). De ahí la importancia del desarrollo de la capacidad de autodirección en los adolescentes, que con frecuencia se sienten mucho más o mucho menos confiados respecto a las capacidades que realmente poseen (Usher y Pajares, 2008). Puede decirse entonces que la adolescencia es, además y sobre todo, un cambio cualitativo que se relaciona con la madurez de la personalidad y con la adquisición de capacidades que posibilitarán su independencia y autonomía. Esta adquisición de herramientas personales ocurre en la mayor parte de los países, Fenwick y Smith (1996) señalan que, aún un cuando el ritmo de desarrollo pueda diferir de un individuo a otro, y de una cultura a otra, los patrones son aproximadamente los mismos.

Se puede concluir argumentando que, de acuerdo con Santrock, (2004), en los procesos biológicos del adolescente, inciden la herencia, el ambiente y la salud previa con la que inicie este periodo; los procesos cognitivos generan cambios en sus habilidades de pensamiento y toma de decisiones; mientras que, en el desarrollo social y de la personalidad, los retos se encaminan hacia la evolución en la construcción del yo y de la

identidad, las concepciones de género, la sexualidad, el desarrollo moral y la motivación del logro que desarrolla el adolescente.

Según comentan Usher y Pajares (2008), conforme los estudiantes se acercan a la preparatoria, se enfrentan a un trabajo mucho más demandante que ya no está tan vigilado y controlado por auxiliares externos. En los niveles inferiores, muchas tareas y actividades son estructuradas, guiadas y monitoreadas muy de cerca para instruir e interiorizar los hábitos de auto-regulación que servirán a los pequeños en años posteriores.

Los puntos de referencia más importantes desde los cuales se considera el crecimiento y desarrollo del adolescente, según señala Horrocks (1999), son seis:

1. La adolescencia es una época en la que el individuo se hace cada vez más consciente de sí mismo, intenta poner a prueba sus conceptos ramificados del yo, en comparación con la realidad y trabaja gradualmente hacia la autoestabilización que caracterizará su vida adulta. Durante este período, el joven aprende el rol personal y social que con más probabilidades se ajustará a su concepto de sí mismo, así como a su concepto de los demás.
2. La adolescencia es una época de búsqueda de estatus como individuo; la sumisión infantil tiende a emanciparse de la autoridad paterna y, por lo general, existe una tendencia a luchar contra aquellas relaciones en las que el adolescente queda subordinado debido a su inferioridad en edad, experiencia y habilidades. Éste es el período en que surgen y se desarrollan los intereses vocacionales y se lucha por la independencia económica.
3. La adolescencia es una etapa en que las relaciones de grupo adquieren la mayor importancia. En general, el adolescente está muy ansioso por lograr un estatus

entre los de su edad y el reconocimiento de ellos; desea conformar sus acciones y estándares a las de sus iguales. También es la época en la que surgen los intereses heterosexuales que pueden hacer complejas y conflictivas sus emociones y actividades.

4. La adolescencia es una etapa de expansión y desarrollo intelectual, así como de experiencia académica. La persona encuentra que debe ajustarse a un creciente número de requisitos académicos e intelectuales. Se le pide que adquiera muchas habilidades y conceptos que le serán útiles en el futuro, pero que a menudo carecen de interés inmediato. Es una época en la que el individuo adquiere experiencia y conocimiento en muchas áreas, e interpreta su ambiente a la luz de esa experiencia.
5. La adolescencia tiende a ser una etapa de desarrollo y evaluación de valores. La búsqueda de valores de control, en torno a los cuales la persona pueda integrar su vida, va acompañada del desarrollo de los ideales propios y la aceptación de su persona en concordancia con dichos ideales. Es un tiempo de conflicto entre el idealismo juvenil y la realidad. (p.14)

Conforme los estudiantes crecen, se espera de ellos que regulen su trabajo académico y hábitos de estudio por sí mismos, y existen grandes riesgos de que pierdan la confianza cuando ejercitan sus habilidades de auto-regulación en estas nuevas y retadoras formas (Usher y Pajares, 2008).

La autodirección del aprendizaje representa el medio para lograr, desarrollar y mantener el aprendizaje para toda la vida, necesario en la sociedad del conocimiento. Es esta competencia la que permite la autonomía en la toma de decisiones sobre el aprendizaje

deseado por cada uno de los individuos para enfrentarse a cada cambio y ajuste en su vida personal (Spear y Mocker, 1984).

2.2.5 Teorías sobre el desarrollo adolescente

Existe una miríada de teorías que pretenden explicar el desarrollo humano. En términos generales, pueden agruparse en seis grupos: Psicoanalítica, del Aprendizaje, Cognoscitivo-Evolutiva, Etológica o evolucionista y la teoría de los sistemas ecológicos.

Según señalan Shaffer y Kipp (2007), la teoría psicosocial es una revisión que Erikson hizo a la teoría psicoanalítica freudiana, y que se centra en los factores socioculturales, no en los sexuales, como antes hiciera Freud, del desarrollo, y señala ocho conflictos psicosociales cuya resolución es indispensable para lograr un ajuste sano.

La teoría de Erikson (1963) postula la existencia de ocho etapas psicosociales, cada una de las cuales incluye dos *cualidades del ego opuestas* una de las cuales es relativamente positiva, mientras que la otra es relativamente negativa: confianza versus desconfianza, autonomía versus vergüenza, iniciativa versus culpa, laboriosidad versus inferioridad, identidad versus confusión de la identidad, intimidad versus aislamiento, productividad versus estancamiento e integridad versus desesperación.

Durante cada etapa, el individuo se enfrenta a la tarea o la demanda, denominada crisis, de resolverla en base a la cualidad positiva, y, según señala el propio Erikson, el desarrollo saludable del individuo requiere de una proporción favorable de la cualidad positiva prevaleciendo sobre la negativa.

De acuerdo con Sarafino y Armstrong (2004), las ocho etapas constituyen un proceso continuo en el que todas las cualidades opuestas se presentan en algún grado a través de la vida. Cada par asciende hasta provocar la crisis culminante que debe ser resuelta, aunque es en gran parte la cultura la que determina las situaciones concretas en las que se presenta cada crisis y la forma deseable en que haya de resolverse.

La primera crisis en el desarrollo es el enfrentamiento entre la confianza básica y la desconfianza básica, y la solución de esta crisis es la base del desarrollo del ego. Esta etapa ocurre durante el primer año de vida. Entre el primero y el tercer año de vida, se presenta la segunda crisis, la autonomía contra la duda o la vergüenza; una gran parte de la autoconfianza del individuo depende de la forma en que este conflicto se resuelva.

Alrededor de los cuatro años, y hasta los cinco, la iniciativa se opone a la culpa; el niño se siente capaz y está dispuesto a emprender diversas actividades; es de capital importancia que la iniciativa sea animada, aun frente al fracaso, para continuar la construcción de la autoestima de la persona. Desde los seis años, y hasta los once, la laboriosidad se enfrenta a la inferioridad, y el niño se encuentra con competencia y comparaciones. Del éxito en las labores y el empeño en obtenerlo dependerá en mucho el triunfo durante esta etapa y buena parte del que puedan obtener en las etapas posteriores.

Durante los años de la adolescencia, doce a los dieciocho años de edad, ocurre la quinta etapa, en la que la identidad del ego y la confusión de rol se enfrentan. Éste es el momento de arreglar las cosas y establecer un sentido que responda las preguntas básicas de ¿quién soy? y ¿a dónde voy? El incremento en la capacidad cognoscitiva hace que el adolescente busque la forma de equilibrar cuestiones no necesariamente académicas, como su orientación sexual, sus ideales religiosos y el deseo de tener una familia propia, así como

la elección de una carrera profesional. Es en esta época en la que el individuo puede adquirir las etiquetas de identidad que pueden definirlo en adelante.

En el principio de la edad adulta, las cualidades opuestas del ego son la intimidad y el aislamiento, y coincide con la época en la que la mayoría de las personas han comenzado a intentar el establecimiento de vínculos interpersonales, y la solución del conflicto del ego determina, en mucho, la forma en que tales vínculos se desarrollan. Durante la edad adulta y los años medios de la vida, la crisis se da en el conflicto entre la generatividad y la autoabsorción, que se evidencia en el interés en orientar a la nueva generación.

Finalmente, la octava etapa ocurre en los años de la vejez, y consiste en la resolución del conflicto entre la integridad y la desesperanza. Si cada una de las crisis anteriores ha sido resuelta de manera favorable, el individuo será capaz de tener éxito en esta confrontación y disfrutar de una vejez pacífica.

Las teorías cognitivas tienen a su principal representante en Jean Piaget, quien propuso una teoría sobre el desarrollo de carácter cognitivo. Según Piaget, las personas pasan por cuatro estadios diferentes: sensoriomotor, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales (Santrock, 2004). Según describen Sarafino y Armstrong (2004), la secuencia de etapas de Piaget establece que, “conforme los niños se desarrollan, se adaptan a las experiencias ambientales y las organizan de maneras que cambian progresivamente” (p. 105).

De acuerdo con Sarafino y Armstrong, durante la etapa sensomotora el niño recién nacido aprende a coordinar los sentidos con la capacidad motora mediante los objetos físicos que tiene a su alcance. Aproximadamente a los dos años, el niño experimenta la

etapa preoperacional, en la que empieza a desarrollar los procesos simbólicos como el lenguaje. Entre los siete y los doce años se desarrolla la etapa operacional concreta, en la que el niño puede emplear su sistema simbólico para comunicarse y pensar con lógica, básicamente para resolver problemas concretos que se desarrollan en su entorno inmediato. La etapa operacional formal inicia a partir de los doce años y es aquí cuando la capacidad lógica puede aplicarse a problemas abstractos.

Piaget no creía que existiera un quinto estadio de pensamiento postformal. Sin embargo, algunos teóricos sostienen que algunos adultos jóvenes alcanzan este estadio. Perry considera que la adultez emergente es un período en el que los individuos piensan de forma más reflexiva y relativista, especialmente si van a la universidad (Santrock, 2004).

La teoría de Vygotsky es una “teoría socio-histórico-cultural del desarrollo de las funciones mentales superiores”, aunque esta teoría suele más bien ser conocida con el nombre de “teoría histórico-cultural” (Ivic, 1994). La perspectiva evolutiva de Vygotsky es el método principal de su trabajo, señala que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio (Carrera y Mazarella, 2001).

La teoría de Vygotsky, según indican Carrera y Mazarella, tiene tres ideas básicas de particular relevancia en educación:

1. *Desarrollo psicológico visto de manera prospectiva.* Teniendo la posibilidad de evaluar las capacidades del niño a partir de su desarrollo actual visualizando así su Zona de Desarrollo Próximo.
2. *Los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo.* La trayectoria del desarrollo es de afuera hacia adentro por medio de la

internalización de los procesos interpsicológicos; de este modo, si se considera que el aprendizaje impulsa el desarrollo, resulta que la escuela es el agente encargado y tiene un papel fundamental en la promoción del desarrollo psicológico del niño.

3. *Intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo.* La intervención deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje es esencial para el proceso de desarrollo infantil (s.p).

La teoría de Vygotsky ha estimulado notablemente el interés por la idea de que el conocimiento está contextualizado e implica colaboración. Uno de sus conceptos más importantes es la zona de desarrollo próximo, que subraya la importancia de la guía de un adulto o de un compañero más capacitado. Vygotsky sostuvo que el aprendizaje de las herramientas de la cultura es un aspecto clave en el desarrollo (Santrock, 2004). Para Vygotsky el ser humano se caracteriza por una *sociabilidad primaria* (Ivic, 1994).

De acuerdo con Vygotsky los seres humanos presentan dos niveles evolutivos: el *nivel evolutivo real*, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y los soluciona, es decir, si el niño no logra una solución del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su *nivel de desarrollo potencial*. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos (Carrera y Mazarella, 2001).

El nivel real de desarrollo revela la resolución independiente de un problema, define las funciones que ya han madurado, caracteriza el desarrollo mental *retrospectivamente*. La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, en este sentido se caracteriza el desarrollo mental *prospectivamente* (Carrera y Mazzarella, 2001).

De acuerdo con Ivic (1994), Vygotsky, en 1932, escribió: “Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social” (s.p). Y prosigue: “De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido, podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado”. El elemento fundamental de la concepción que Vygotsky tiene de la interacción social es que en el proceso del desarrollo ésta desempeña un papel formador y constructor. Ello significa simplemente que algunas categorías de funciones mentales superiores (atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etc.) no podrían surgir y constituirse en el proceso del desarrollo sin la contribución constructora de las interacciones sociales.

Se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro varía en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia es lo que se denomina *Zona de Desarrollo Próximo*, que no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Carrera y Mazzarella).

Algunos conceptos contemporáneos vinculados a la teoría de Vygotsky son el de andamiaje, el de sistema de aprendices cognitivos, el de autorización entre iguales, el de aprendizaje cooperativo y el de enseñanza recíproca (Santrock, 2004).

La adquisición de sistemas de conocimientos basados en tal grado de generalización, la interdependencia de los conceptos dentro de una red tal de conceptos que permite pasar fácilmente de uno a otro, las operaciones intelectuales que pueden ejecutarse con bastante facilidad y la existencia de modelos exteriores de la aplicación de esas operaciones facilitan la toma de conciencia y el control del individuo en lo que atañe a sus propios procesos cognoscitivos. Este proceso de autorregulación voluntaria resulta más fácil gracias al tipo de proceso de aprendizaje (Ivic, 1994).

En estas condiciones el individuo podría adquirir un conocimiento bastante preciso de sus propios procesos cognoscitivos y el control voluntario de los mismos, en lo cual reside la esencia misma de las operaciones metacognoscitivas. En vez de considerar los procesos metacognoscitivos como meras técnicas prácticas de dominio de sí mismo (como en el caso de la mnemotécnica) o como problemas aislados (según suele ocurrir con los problemas de la metamemoria), Vygotsky propone por su parte un marco teórico dentro del cual los problemas que planean los procesos metacognoscitivos se integran en una teoría general del desarrollo de las funciones mentales superiores. En dicha teoría tales procesos aparecen como una etapa necesaria en condiciones perfectamente definidas, y desempeñan de rechazo un papel considerable en la reestructuración de la cognición en general, papel que ilustra del modo más preciso la concepción de Vygotsky sobre el desarrollo como proceso de transformación de las relaciones entre las funciones mentales particulares (Ivic).

De esta manera encontramos que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de *autorregulación* (Carrera y Mazarella, 2001).

Según señalan Shafer y Kipp (2007),

en 1990, muchos especialistas del desarrollo, decepcionados por la orientación tan estrecha y antimentalista del conductismo y el problema que advertían en la teoría de Piaget, volvieron la vista a la psicología cognoscitiva y la ciencia de la computación en busca de nuevas ideas concernientes al pensamiento infantil (p. 63).

De entre los autores que sostienen la teoría del enfoque del procesamiento de la información, Siegler sostiene que el enfoque del procesamiento de la información subraya la importancia del pensamiento, los mecanismos de cambio (codificación, automatización, elaboración de estrategias de aprendizaje y generalización de las mismas) y el autocontrol (Santrock, 2004).

Los teóricos de esta corriente sostienen que los adolescentes tienen una mayor capacidad de atención que los niños. También tienen más memoria a corto plazo, más memoria de trabajo y más memoria a largo plazo (Shaffer y Kipp). Los adolescentes de más edad son mejores a la hora de tomar decisiones que los adolescentes más jóvenes, quienes, a su vez, son mejores que los niños. No obstante, el hecho de que un adolescente

sea capaz de tomar decisiones no significa que tome las decisiones adecuadas en su vida cotidiana, donde entra en juego la experiencia (Santrock, 2004).

Al explorar la relación entre el aprendizaje auto-dirigido y el pensamiento crítico, Garrison (1992) señaló que se trata de integrar el control externo con las responsabilidades de aprendizaje internas. El pensamiento crítico implica plantearse las cosas reflexiva y productivamente, evaluando las pruebas disponibles. La adolescencia es un importante período de transición en el pensamiento crítico porque en esta etapa se producen una serie recambios cognitivos que favorecen este tipo de pensamiento, como el incremento de la velocidad, la automatización y la capacidad de procesamiento de la información, la ampliación de los conocimientos, la mayor capacidad para construir nuevas combinaciones de conocimientos, la ampliación del abanico de estrategias y la mayor espontaneidad a la hora de utilizarlas.

Existe un debate abierto sobre si el pensamiento crítico se debe enseñar de forma general, o vinculado al contenido de materias específicas y si reside en la mente de los adolescentes o tiene un componente cognitivo-situacional, (Santrock). Según sugiere Mezirow (1985), una consciencia crítica del significado y del auto-conocimiento son elementos clave para la autodirección.

El metaconocimiento es la cognición sobre la cognición, o el pensamiento sobre el pensamiento. Según Pressey (1955), la clave de la educación está en ayudar a los estudiantes a aprender un amplio repertorio de estrategias que les permitan solucionar problemas. Kuhn (citado por Santrock) sostiene que el metaconocimiento es fundamental para desarrollar la capacidad de pensar críticamente. El aprendizaje auto-regulado consiste

en la generación y control de pensamientos, sentimientos y comportamientos para alcanzar una meta. Los adolescentes que destacan en los estudios utilizan este tipo de aprendizaje.

2.2.6 Identidad y autonomía en el adolescente

Tal como se comentó al analizar los estadios del desarrollo de Erikson, identidad versus confusión de la identidad es el quinto estadio psicosocial, mismo que se experimenta durante la adolescencia. Cuando los adolescentes exploran nuevos roles, entran en la moratoria psicosocial. La experimentación de roles y personalidades son dos ingredientes fundamentales del enfoque de Erickson. En las sociedades tecnológicamente avanzadas, como las de los países occidentales, el rol profesional es especialmente importante. El desarrollo de la identidad es un proceso lento y extraordinariamente complejo (Santrock, 2004).

Marcia (1993) propuso cuatro estados de identidad. Estos estados se definen en función de la presencia o ausencia de crisis (exploración) y compromiso (elección). Papalia, Wendkos y Duskin (2005) señalan que los cuatro estados de identidad a las que se refiere Marcia son:

1. Logro de la identidad.- Se caracteriza por el compromiso que se establece con las elecciones hechas después de una crisis.
2. Exclusión.- Se da cuando una persona que no ha dedicado tiempo a considerar otras opciones compromete su vida a los planes de otro individuo.
3. Aplazamiento.- La persona se encuentra considerando opciones y parece estar a punto de establecer un compromiso.
4. Difusión de la identidad.- No hay compromiso ni consideración de opciones. (p. 488)

Algunos críticos sostienen que los cuatro estados de Marcia simplifican excesivamente el desarrollo de la identidad. Algunos expertos creen que los cambios más importantes en el desarrollo de la identidad tienen lugar en la adolescencia tardía o la juventud, en lugar de en la adolescencia temprana. Los estudiantes universitarios de los últimos cursos de carrera tienen más probabilidades de encontrarse en el estado de consecución de la identidad que los de los primeros años de carrera y los de bachillerato, a pesar de que muchos estudiantes universitarios todavía no se han comprometido ideológicamente. Las personas suelen seguir ciclos alternantes de “moratoria-consecución-moratoria-consecución” (Santrock, 2004).

Uno de los principales objetivos de la educación debe ser ampliar las ventanas por las cuales vemos al mundo.
Arnold Glasow

Capítulo 3

Metodología

El problema planteado en capítulos anteriores conlleva la necesidad de desarrollar una investigación que confirme o niegue las afirmaciones hechas en las hipótesis, de manera que se ratifique la afirmación de que los adolescentes poseen el mismo perfil de autodirección independientemente de si se encuentran en secundaria o preparatoria, incluyendo las consideraciones respecto al género y estatus socioeconómico.

3.1 Enfoque metodológico

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), el diseño de la investigación es el “plan o estrategia concebido para obtener la información” (p. 158). El presente estudio es una investigación no experimental, que se limita a observar un fenómeno para explicarlo. Dado que el estudio se limita a averiguar el estado del perfil autodirigido de la muestra seleccionada, no manipula ninguna de las variables simplemente se observa el fenómeno. Es decir, la autodirección en los adolescentes, en su ambiente natural, escuelas secundarias y preparatorias, para después analizarlo, es decir, cuantificar los datos obtenidos según se verá en el siguiente capítulo.

Esta investigación no experimental sigue un diseño transversal o transeccional, puesto que, según señalan Hernández et al (p. 209), los datos de la investigación se recopilan en un momento único en el tiempo, en este caso el primer semestre del año 2008,

para la mayoría de las instituciones estudiadas, y el inicio del segundo semestre del año para la secundaria ubicada en la ciudad de Monterrey.

El estudio transversal es, a su vez, un estudio descriptivo, que, en palabras de Hernández et al. (2006), “indaga la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (p. 210). En el caso presente, se busca conocer cuál es el perfil de autodirección en los alumnos de secundaria y preparatoria, dado que, salvo las observaciones totalmente empíricas de los profesores, prácticamente no se conoce el estado de esta habilidad en los adolescentes, que son los sujetos de este estudio. Se sabe en qué consiste la variable *autodirección*, lo que no se sabe es el grado en que los alumnos de secundaria y preparatoria poseen esta habilidad.

3.2 Contexto demográfico

El instrumento de investigación se aplicó en cinco centros educativos en total: Dos instituciones privadas de clase media a media-alta que ofrecen estudios desde pre-escolar hasta preparatoria. Una se encuentra en la ciudad de Oaxaca, Oax., y la otra, en Guadalajara, Jal. Ambas instituciones son manejadas por órdenes religiosas distribuidas en varias ciudades en México y el mundo. En ambos casos los grupos son mixtos y el instrumento se aplicó tanto a secundaria como a preparatoria. Ambas instituciones cuentan con una población aproximada de 1200 alumnos repartidos en todos los niveles ofrecidos.

Una escuela preparatoria de clase media-alta, perteneciente a una universidad que ofrece estudios desde preparatoria hasta postgrado con campi en diversos lugares de México y se encuentra asociada con diversas instituciones a nivel mundial. La población

estudiantil del campus estudiado es de aproximadamente mil alumnos entre primero y sexto semestre.

Una preparatoria pública dependiente de la mayor universidad pública del estado de Jalisco. Esta preparatoria está considerada como una de las mejores, de todo el sistema de Educación Media de la Universidad, y su población es bastante heterogénea. Si bien se integra esencialmente con jóvenes pertenecientes a la clase media y media-baja de la zona en la que se encuentra ubicada, su nivel académico ha logrado que muchos estudiantes de otras áreas de la ciudad, y de niveles económicos superiores, busquen, y encuentren, la forma de matricularse en ella. La población estudiantil, dividida en dos turnos, es de aproximadamente tres mil alumnos, repartidos en seis semestres.

Una secundaria privada de clase media-baja en la ciudad de Monterrey, NL, que, al igual que las anteriores, es mixta y se encuentra conformada por una población de cerca de 160 alumnos de secundaria, divididos entre los tres grados correspondientes. Cabe señalar que en esta institución también se incluye la formación moral y religiosa.

3.3 Delimitación de la población

Según Hernández et al. (2006 p. 236), el concepto *unidad de análisis*, se define como los sujetos del estudio; la unidad de análisis de la presente disertación se integra con los estudiantes adolescentes de secundaria y preparatoria de México. Ciertamente no es posible aplicar el instrumento de investigación a todos los estudiantes de dichos niveles, puesto que se trata de varios millones de jóvenes, por lo que el universo o población a estudiar según definición Rojas (2005) como “a la totalidad de los elementos que poseen las principales características objeto de análisis y sus valores son conocidos como

parámetros” (p. 286), se reduce a los estudiantes de tres capitales del país, y dentro de dicho universo, se eligió una muestra, definida por el mismo Rojas (2005) como “una parte de la población que contiene teóricamente las mismas características que se desean estudiar en la población respectiva” (p. 286). Las capitales mencionadas son Guadalajara, Jalisco; Monterrey, Nuevo León y Oaxaca, Oaxaca. Las razones para delimitar la población de ese modo son exclusivamente de orden práctico: son las ciudades en las que se tuvo acceso a instituciones del nivel requerido.

3.4 Delimitación y selección de la muestra

El subgrupo de la población que Hernández et al. (2006) definen como muestra se limitó a unas cuantas escuelas elegidas en las ciudades mencionadas, y grupos selectos en cada una de ellas. Se trata de una muestra no probabilística, puesto que la elección de los sujetos no dependió de una probabilidad estadística, sino de causas relacionadas con las características de quien hizo la muestra. La selección de la muestra se hizo en función de las instituciones que accedieron a abrir sus puertas para el estudio, y fueron las autoridades de las escuelas quienes decidieron qué grupos, uno por cada nivel, iban a responder al instrumento; si bien en las dos instituciones preparatorias se tuvo acceso a más grupos: en la institución pública, que cuenta con alumnos en los seis semestres de preparatoria y con dos turnos, se aplicó el instrumento a un grupo de cada semestre en ambos turnos, y en la institución privada, también con estudiantes en seis semestres, se tuvo acceso a prácticamente todos los grupos. En aras del balance de la muestra, se eligieron, en las dos escuelas mencionadas, grupos representativos, uno de cada nivel, quedando de este modo una muestra de nueve grupos de secundaria y doce de preparatoria. Esta muestra, definida por Hernández et al. como *muestra dirigida*, es un grupo de sujetos típicos seleccionados

con la esperanza de que sean auténticamente representativos de la población total en estudio.

Aun cuando no se trata de una muestra probabilística, ciertamente se trata de una muestra estratificada (Hernández et al., 2006), puesto que la población se ha dividido, primero, en dos grandes grupos, secundaria y preparatoria, y después, en niveles: primero, segundo y tercer año en cada nivel, y cada nivel se divide, también, de acuerdo al sexo de los alumnos participantes. Por último, las instituciones se clasifican atendiendo al estrato socioeconómico al que se dirigen: clase media-baja, clase media y clase media-alta.

3.5 Sujetos de estudio

Como se señaló con anterioridad, los sujetos de estudio son estudiantes de secundaria y preparatoria cuyas edades oscilan entre los 11 y los 19 años de edad con una presencia mínima de jóvenes de 20 años. El promedio pertenece a la clase media, media-alta, tanto social como económicamente, pero en las instituciones públicas se encontró una fuerte proporción de alumnos de recursos económicos sumamente limitados.

3.6 Instrumento

El instrumento aplicado es el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA+), desarrollado por Cázares y Aceves (2007) específicamente para poblaciones mexicanas, como se puede ver en el Apéndice A.

Este instrumento presenta 41 reactivos que incorporan los 5 componentes que conforman la autodirección: 1) Planeación y selección de estrategias; 2) Autorregulación y motivación; 3) Independencia y autonomía; 4) Uso de la experiencia y la conciencia crítica

y 5) Interdependencia y valor social. De acuerdo con la descripción de Cázares y Aceves (2007) la escala está en cinco bandas de calificación del perfil autodirigido basada en una partición numérica. La escala por componentes describe los límites mínimos y máximos de la banda de autodirección.

La validez y confiabilidad del instrumento han sido probadas, tanto en la prueba piloto que llevaron a cabo las autoras del instrumento, como en la aplicación del estudio definitivo durante el período que va del 2005 al 2007. La mencionada prueba se llevó a cabo en adultos jóvenes inscritos en carreras profesionales y en posgrados presenciales y en línea del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, de la Universidad Virtual y de la Universidad Tec Milenio. En cuanto a confiabilidad del instrumento, se obtuvo el índice de consistencia interna Alpha de Cronbach de 0.91, en la ecuación de Spearman-Brown 0.92 y el coeficiente de Rulon y 0.91.

3.7 Procedimiento de investigación

Una vez asignado el tema de investigación, se procedió a elegir la forma más funcional de diseño de muestra, puesto que la población, en términos generales, quedaba delimitada por el mismo título del estudio. En cuanto se decidieron las instituciones que era más probable que accedieran, se realizaron los contactos. Cuatro instituciones, la de Oaxaca, la de Monterrey y dos de las de Guadalajara, dieron su autorización de inmediato y el instrumento fue aplicado en las fechas programadas por las mismas. En el caso de la secundaria de Monterrey, el instrumento fue aplicado con ayuda de la Maestra Nuria Zamudio, y el de la secundaria y la preparatoria de Oaxaca se llevó a cabo por intermediación de una profesora del Instituto con la ayuda de los profesores de los grupos

que se tomaron como muestra. En el caso de la escuela secundaria de Guadalajara, el instrumento fue aplicado personalmente a los alumnos por la autora de este trabajo, mientras que en el de la preparatoria, a petición de la directora de la institución, fue aplicado por los profesores de los grupos seleccionados.

La escuela preparatoria privada accedió al estudio de inmediato, y el instrumento fue aplicado personalmente por la sustentante, auxiliada de diversos profesores que prestaron su tiempo para auxiliar en el trabajo.

Las autoridades de la preparatoria pública también accedieron de inmediato, y el instrumento fue aplicado con el auxilio del departamento de tutoría de la propia institución.

Conforme se recolectaron los datos, los documentos fueron catalogándose por grupos y por escuelas, vaciándose la información primero en matrices por grupos y luego por niveles, para después conjuntar las matrices por niveles de todas las instituciones encuestadas. Los niveles de clasificación fueron: Año escolar, edad, y sexo, puesto que se consideró interesante y valioso tener esos datos por separado, y no sólo por niveles escolares. Para hacer las clasificaciones, especialmente aquéllas que se referían al sexo y la edad de cada participante, se aprovecharon las funciones gráficas del programa Excel, empleando diversos colores de relleno de las celdas para el texto o los números correspondientes.

Una vez clasificados los datos, el siguiente paso fue la contabilización de respuestas individuales por componentes y el cálculo de resultados de perfil de autodirección por cada alumno participante en el estudio. Por petición expresa de los directores de las instituciones, los nombres de los estudiantes se omitieron del documento, puesto que una de

las preocupaciones más grandes de todas las instituciones fue la privacidad de cada muchacho, por lo que únicamente se les pidió que especificaran sexo, edad y grado escolar.

Tras obtener los perfiles individuales, se realizaron los diversos cálculos estadísticos que rendirían las respuestas buscadas, es decir, el perfil promedio del estudiante de secundaria, el perfil promedio del estudiante de preparatoria y la forma en que ambos se comparan. Del mismo modo se procedió a hacer los cálculos correspondientes a los otros comparativos mencionados en párrafos anteriores: Las diferencias entre grados de un nivel y las diferencias entre los dos niveles. Terminados los estudios estadísticos, se procedió a elaborar el reporte correspondiente en el capítulo dedicado al análisis de datos.

3.8 Análisis de datos

Para obtener los diversos resultados señalados con anterioridad, se hicieron varios cálculos estadísticos a partir de las matrices de datos obtenidas al vaciar las respuestas en sus correspondientes tablas de Excel.

Dado que el rango de edades no es extenso, puesto que no se encontraron estudiantes menores de 12 años, y sólo uno o dos mayores de 19 en toda la extensión del estudio, no fue necesario elaborar tablas de clases y frecuencias, sino que los cálculos se hicieron directamente sobre la tabla de frecuencias.

Las medidas estadísticas obtenidas a partir de los datos recolectados son:

Medidas de tendencia central o valores medios de una distribución para ubicarla dentro de la escala de medición (Hernández et al. 2006): Moda y media o promedio con respecto al resultado final, y respecto a cada componente, de cada alumno, tanto en

puntuación bruta, numérica, como en resultado interpretado, es decir, el perfil obtenido expresado en términos de *bajo, insuficiente, moderado, muy bueno y óptimo*.

Tras obtener las medidas de tendencia central, se calculó la desviación estándar, que indica la dispersión de los datos en la escala de medición (Hernández et al., 2006). Como se señaló en párrafos anteriores, el rango de edades es de 8 años, el menor de los participantes tenía doce años al momento de la aplicación del instrumento y el mayor, veinte.

Una vez obtenidas las medidas de tendencia central, se calcularon los porcentajes o tasas, es decir, las medidas de proporción y comparación entre los distintos grupos y estratos integrantes de la muestra.

Igualmente se elaboraron las gráficas correspondientes a cada cálculo, para evidenciar con mayor claridad los datos comparativos entre los diversos grupos, especialmente la comparación que corresponde al objetivo central del estudio, es decir, la variación existente entre el perfil de autodirección entre los estudiantes de secundaria como grupo y los de preparatoria o bachillerato.

*Es detestable esa avaricia espiritual
que tienen los que, sabiendo algo, no
procuran la transmisión de esos
conocimientos.
Miguel de Unamuno*

Capítulo 4

Análisis de Datos

Este capítulo presenta los resultados de la investigación cuantitativa, que se desprende de la aplicación del cuestionario CIPA+, para analizar el perfil de autodirección de los estudiantes de secundaria y preparatoria.

4.1 Cuestionario

La relación entre la distribución de temas e ítems del cuestionario se indica en la tabla 1, que se presenta a continuación. El cuestionario se encuentra en el Apéndice A.

Tabla 1 Distribución de temas e ítems en el cuestionario CIPA+

Componente	Ítems
1: Planeación y selección de estrategias para alcanzar el futuro que has definido para ti, al definir fines, objetivos, metas y acciones.	1, 2, 3, 8, 10, 12, 19, 35, 37, 39
2: Autorregulación y motivación para sobresalir y conseguir lo que has planeado al administrar tu tiempo, esfuerzo e información.	4, 6, 9, 23, 26, 27, 30, 33, 41
3: Independencia y Autonomía para aprender y conseguir lo que te interesa, así como para asumir la responsabilidad de tus actos.	11, 16, 17, 18, 20, 22, 28, 31, 32, 36, 38, 40
4: Uso de la experiencia y conciencia crítica para resolver tus problemas diarios y corregir tus acciones a tiempo.	5, 7, 13, 14, 15, 24, 25, 29
5: Interdependencia social al valorar y considerar la diversidad de las personas y su aportación al bien de la sociedad.	21, 34

La escala de calificación del instrumento, como puede apreciarse en la tabla 4.4, va de 41, el valor mínimo, a 205, el valor máximo. Las calificaciones se distribuyen de la siguiente manera:

- Nivel Óptimo: 205-173
- Muy bueno: 172-140
- Moderado: 139-107
- Insuficiente: 106-74
- Bajo: 73-41

La tabla 2 presenta el promedio de los valores de las respuestas dadas por todos los participantes en el estudio. Para ver los promedios de las respuestas de los alumnos de secundaria y preparatoria por separado, referirse a los Apéndices B y C.

Tabla 2: Promedios de puntuación de los diversos ítems integrantes del cuestionario CIPA+

2	6	Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo	2.69
1	2	Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite	3.63
1	35	Tengo estrategias de estudio que me permiten tener éxito académico	3.70
1	3	Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización	3.77
4	24	Sé determinar la credibilidad de una fuente	3.78
3	28	Soy autodisciplinado	3.81
4	29	Soy crítico y doy alternativas	3.87
1	10	Me pongo objetivos para orientar mi rumbo	3.87
2	4	Creo en el autocontrol y lo practico	3.90
4	15	Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas	3.93
2	9	Me adapto con facilidad	4.05
2	33	Soy una persona altamente motivada	4.06
3	20	Reconozco y pido ayuda cuando es necesario	4.07
4	25	Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios	4.10
5	34	Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad	4.10
3	36	Tengo iniciativa	4.10
1	39	Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo	4.10
1	37	Tengo metas definidas a corto y largo plazo	4.11
2	41	Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico	4.11
3	40	Una situación novedosa, representa un reto a vencer	4.13
2	6	Creo que el éxito no es cuestión de suerte	4.14

2	27	Sobresalgo por mis propios méritos	4.15
2	30	Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me venzo fácilmente	4.16
4	13	Puedo distinguir entre algo importante, pero no urgente	4.18
3	31	Soy realista y seguro de mi habilidad académica	4.19
1	1	Sé identificar alternativas de solución a los problemas	4.20
1	8	Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas	4.22
1	12	Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida	4.23
1	19	Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas	4.24
5	21	Respeto los puntos de vista diferentes a los míos	4.24
3	11	Poseo potencial para realizar mis metas	4.24
3	16	Puedo identificar cuando “el grupo” me presiona para decidir sobre algo	4.24
3	22	Sé cuáles son mis fortalezas y debilidades	4.30
3	32	Soy responsable por mis acciones	4.31
3	17	Puedo identificar mis sentimientos	4.31
4	7	Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo	4.32
3	18	Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales	4.33
3	38	Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano valioso	4.34
4	14	Puedo distinguir entre algo importante y urgente	4.36
4	5	Distingo tanto conductas adecuadas, como inadecuadas	4.41
2	23	Sé cuando debo esforzarme más	4.47

La captura de datos tuvo lugar durante el mes de julio del mismo año.

Las tablas 3 y 4 presentan la distribución generacional y por género, respectivamente, de la muestra estudiada.

Tabla 3: Distribución generacional de los informantes

EDAD	FRECUENCIA	%
11	2	0.27
12	61	8.31
13	114	15.53
14	110	14.99
15	104	14.17
16	122	16.62
17	137	18.66
18	77	10.50
19	7	0.95
TOTAL	734	100%

Tabla 4: Distribución de los informantes por género

SEXO	FRECUENCIA	% TOTAL
Femenino	411	56%
Masculino	323	44%
TOTAL	734	100%

4.2 Análisis de resultados

Se discutirán sucesivamente los hallazgos respecto al perfil general de autodirección, y cada uno de los cinco componentes que lo integran. En primer lugar considerando el total de los alumnos participantes, y después por niveles, para terminar con el comparativo entre niveles.

4.2.1 Perfil autodirigido

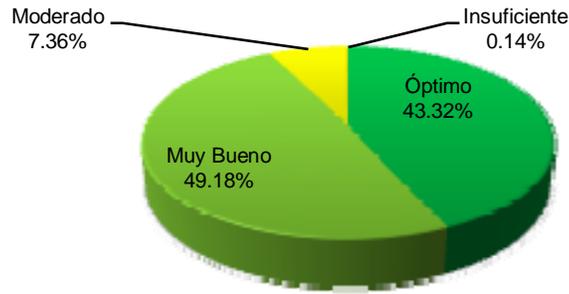
En forma general, la prueba CIPA+ en los alumnos de las diversas instituciones resultó de la siguiente manera:

Tabla 5: Resultados generales de los informantes por categoría de escala

Categoría	Escala	Personas	Promedio	% total
Óptimo	205-173	318	182.47	43.32%
Muy bueno	172-140	361	159.94	49.18%
Moderado	139-107	54	129.37	7.36%
Insuficiente	106-74	1	96	0.14%
Bajo	73-41	0	0	0
TOTAL GENERAL		734		100%

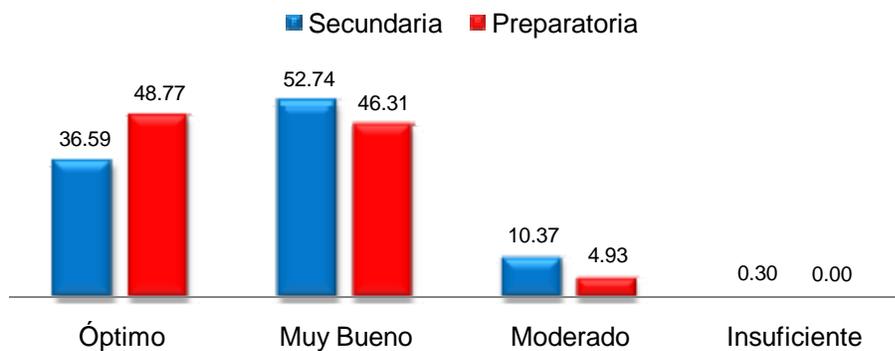
En la figura 1 se muestra la distribución relativa del perfil de autodirección de los participantes en el estudio.

Figura 1: Distribución de los resultados totales de la prueba CIPA en los informantes



Como puede apreciarse en la figura 2, la distribución de los niveles del perfil autodirigido entre los estudiantes de secundaria y de preparatoria presenta ciertas diferencias de un nivel de estudios al otro.

Figura 2: Distribución de niveles de autodirección por niveles académicos.



La mayor parte de los estudiantes de secundaria, 52.74% obtuvo un nivel Muy Bueno, mientras que un 36% alcanzó un nivel Óptimo. Un 10.37% calificó en un nivel Moderado, y un elemento, que representa el 0.3% de los participantes, calificó en el nivel Insuficiente. El promedio de calificación de los alumnos de secundaria fue de 164.3 puntos de 205 posibles.

Por lo que hace a los alumnos de preparatoria, la mayor parte, 48.77%, presenta un nivel Óptimo, con un muy cercano 46.31% de los participantes en un nivel Muy Bueno y un 4.93% en nivel Moderado.

Al comparar las calificaciones por sexos, se encuentran los resultados según la figura que se muestra a continuación:

Figura 3: Comparación del Perfil de autodirección entre mujeres y hombres.



Tanto mujeres como hombres registran un perfil Muy Bueno, con un 49.88% y un 48.30% respectivamente. Un 44.77% de las mujeres, y un 41.49% de los hombres presenta un nivel Óptimo; un 5.11% de las mujeres se encuentra en un nivel Moderado así como un 10.22% de los hombres. Finalmente, .24% de las mujeres se encuentra en un nivel moderado.

La tendencia por componentes no es particularmente distinta, como es posible apreciar a continuación.

4.2 Componentes de la autodirección

Con respecto a cada uno de los componentes de la prueba CIPA+ se establecen los siguientes estadísticos:

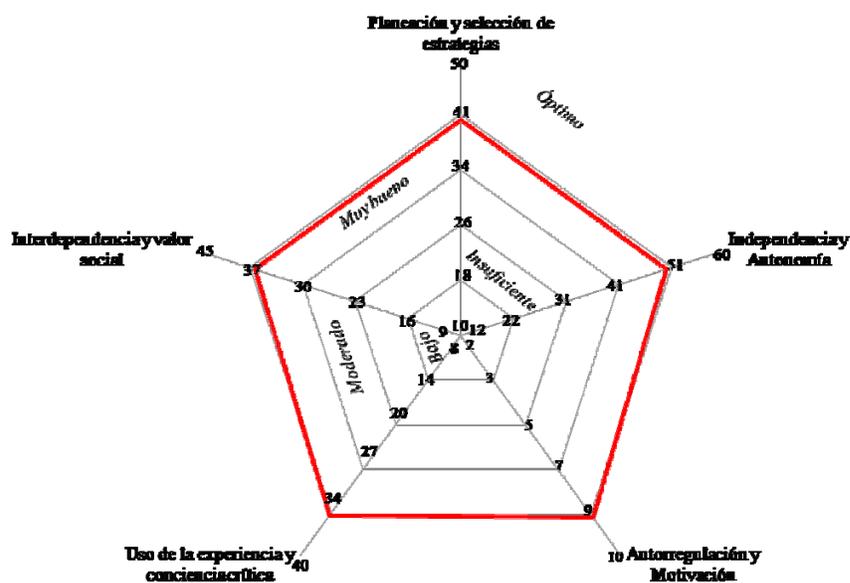
Tabla 6 Resultados generales de los informantes por componentes

	Componente 1	Componente 2	Componente 3	Componente 4	Componente 5	PRUEBA
	Planeación y selección de estrategias	Independencia y autonomía	Autorregulación y motivación	Uso de la experiencia y conciencia crítica	Interdependencia y valor social	CIPA
Rango de la calificación [peor, mejor]	10, 50	9, 45	12, 60	8, 40	2, 10	41, 205
Moda	41	37	52	36	9	182
Promedio	40.06	35.73	50.38	32.96	8.34	167.47
Mediana	41	36	51	34	9	170
Valor Mínimo	22	16	30	12	3	96
25 percentil	37	33	47	30	8	156
50 percentil	41	36	51	34	9	170
75 percentil	44	39	55	36	10	181
Valor Máximo	50	45	60	40	10	202
Desviación estándar	5.31	4.24	5.91	4.12	1.54	17.53

Las tablas correspondientes a los niveles de secundaria y preparatoria por separado se encuentran en los Apéndices D y E.

Esta tabla se explica en la figura 4, relativa a la ubicación de resultados en la escala por componentes del instrumento.

Figura 4: Distribución de los resultados por componente de la prueba CIPA en los informantes

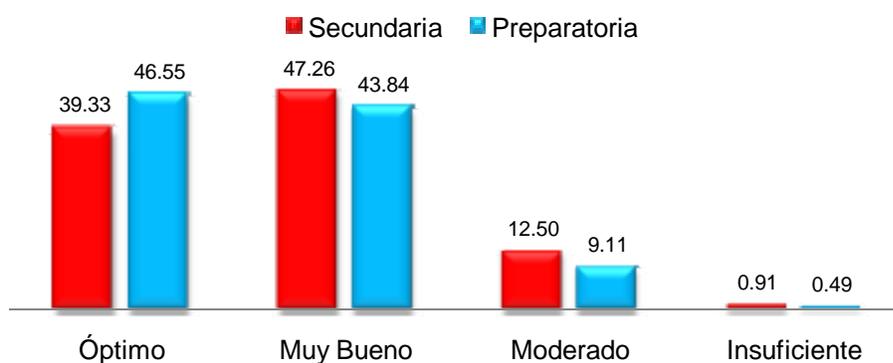


En términos generales, los alumnos presentan un gran balance de los cinco componentes, como puede apreciarse en la gráfica radial de la figura 4, que presenta un pentágono casi perfecto.

Componente 1: Planeación y selección de estrategias.

Según se aprecia en la figura 4, el 47.26% de los alumnos de secundaria se ubica en un nivel Muy Bueno, con un 39.33% en nivel Óptimo, 12.5% en Moderado y un .91% en insuficiente, mientras que en preparatoria la mayoría alcanza un nivel Óptimo, con 46.55%, un muy cercano 43.84% resulta Muy bueno, un 9.11% califica en Moderado y un .49% obtuvo un nivel Insuficiente.

Figura 5: Resultados del componente 1 según niveles educativos.



El comparativo por géneros presenta los resultados que se exponen a continuación, de acuerdo con la figura 6.

Figura 6: Resultados del componente 1 según géneros.



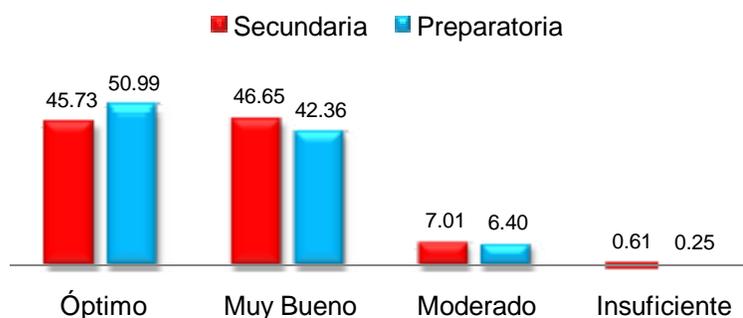
Las mujeres, como puede apreciarse en la figura 6, en su mayoría, calificaron en un nivel Óptimo, con un 45.74% de las participantes ubicándose en dicho nivel, con un cercano 43.55% en nivel Muy Bueno, 10.22% en Moderado y .49%, Insuficiente. Los

hombres, por su parte, en su mayoría, 47.68%, se ubicaron en el nivel Muy Bueno, 40.25% obtuvieron un nivel Óptimo, 11.15%, Moderado y .93%, Insuficiente.

Componente 2: Autorregulación y motivación.

La figura 7 presenta los resultados del componente 2:

Figura 7: Resultados del componente 2 según niveles educativos.



Puede apreciarse que la tendencia es básicamente la misma que con el componente anterior. La mayoría relativa de los alumnos de secundaria, 46.65%, registró un nivel Muy Bueno, con un muy cercano 45.73% en un nivel Óptimo, un 7.01% en Moderado y un .61% en Insuficiente. Por lo que hace a los estudiantes de preparatoria, el 50.99% se encuentra en el nivel Óptimo; el 42.36%, en Muy Bueno; 6.4%, en Moderado y un .25% en Insuficiente.

Como puede apreciarse en la figura 8, los valores por género se alteran ligeramente de aquéllos que se presentan por niveles.

Figura 8: Resultados del componente 2 según géneros.



La mayoría, tanto de las mujeres como de los hombres, alcanzó un nivel Óptimo, 47.69% y 49.85% respectivamente. El 45.99% de las mujeres calificó en un nivel Muy Bueno, 5.08% en nivel Moderado, y .24%, Insuficiente. En cuanto a los hombres, un 42.11% alcanzó un nivel Muy Bueno; 7.43%, Moderado, y .62%, Insuficiente.

Componente 3: Independencia y Autonomía.

Según se aprecia en la figura 9, la tendencia general del componente 3 se modifica ligeramente en comparación con los componentes anteriores.

Figura 9: Resultados del componente 3 según niveles educativos.



La mayoría de los estudiantes de ambos niveles educativos calificaron en nivel Óptimo, dividiéndose en un 51.52% de los alumnos de secundaria y un 60.34% de los participantes de preparatoria. Un 38.41% de los alumnos de secundaria registró un nivel Muy Bueno, con un 9.76% en nivel Moderado y un .30% en Insuficiente. El 34.98% de los alumnos de preparatoria calificó en un nivel Muy Bueno y el 4.68% de ellos registró un nivel Moderado.

Al comparar los resultados para el componente 3 entre mujeres y hombres, se encuentran los siguientes datos:

Figura 10: Resultados del componente 3 según géneros.



Ambos sexos califican en un nivel Óptimo, con un 60.83% de las mujeres y un 50.77% de los hombres. El 34.79% de las mujeres alcanzó un nivel Muy Bueno, y el 4.38%, Moderado. En cuanto a los hombres, se encuentra que un 38.7% obtuvo un resultado Muy Bueno; 10.22%, Moderado, y el .31%, Insuficiente.

Componente 4: Uso de la experiencia y conciencia crítica.

Como puede apreciarse en la figura 11, la tendencia de los dos primeros componentes se repite en el componente 4.

Figura 11: Resultados del componente 4 según niveles educativos.



La mayor parte de los alumnos de secundaria, 47.87% se encuentra en el nivel Muy Bueno, con un 43.29% en el nivel Óptimo, 7.62% en el Moderado y 1.22% en el Insuficiente. En cuanto a los alumnos de preparatoria, el 57.39% de los estudiantes calificó en el nivel Óptimo; el 38.92%, en el Muy Bueno y el 3.69%, en el Insuficiente.

Como se muestra en la figura 12, la tendencia del componente 4 resulta similar a la del componente 3. Tanto mujeres como hombres presentan un nivel Óptimo, con un 53.04% de las mujeres y un 48.61% de los hombres. El 42.34% de las mujeres, y el 43.65% de los hombres obtuvo un nivel Muy Bueno. Un 4.14% de las mujeres, y un 7.12% de los hombres calificó en nivel Moderado. Finalmente, un .49% de las mujeres, y un .62% de los hombres se ubicó en el nivel Insuficiente.

Figura 12: Resultados del componente 4 según géneros.



Componente 5: Interdependencia y valor social.

Figura 13: Resultados del componente 5 según niveles educativos.



El componente 5, como puede apreciarse en la figura 13, presenta nuevamente a los alumnos de secundaria y preparatoria obteniendo un nivel Óptimo, 51.22% y 54.93%, respectivamente. El 33.23% de los estudiantes de secundaria obtuvo un nivel Muy Bueno; el 13.41%, Moderado, y el 2.13%, Insuficiente. Un 33.74% de los alumnos de preparatoria calificó en un nivel Muy Bueno; 9.61%, Moderado, y 1.72%, Insuficiente.

Según se muestra en la figura 14, la mayoría de las mujeres, 54.74%, obtuvo un nivel Óptimo; un 34.31%, Muy Bueno; un 10.22%, Moderado, y .73%, Insuficiente. En cuanto a los hombres, 51.39% calificó en nivel Óptimo; 32.51%, en Muy Bueno; 12.69%, Moderado, y 3.41%, Insuficiente.

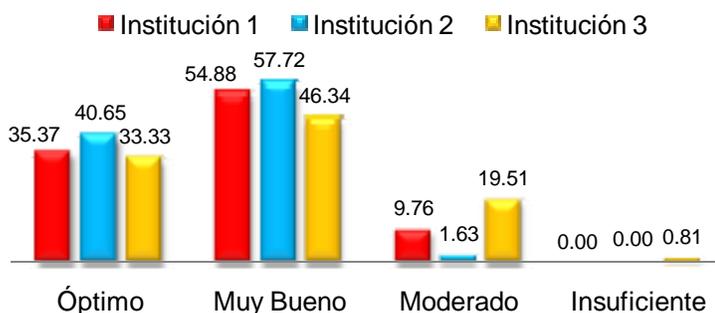
Figura 14: Resultados del componente 5 según géneros.



4.2.3 Comparativo entre instituciones

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en cada una de las distintas instituciones de nivel secundaria.

Figura 15: Perfil de autodirección según instituciones de educación secundaria.



De entre las tres instituciones de educación secundaria estudiadas, según se muestra en la figura 15, en términos generales las tres instituciones calificaron en un nivel Muy Bueno, con un 54.88% del alumnado de la Institución 1, 57.72% de la Institución 2 y 46.34% de la Institución 3. Un 35.37% de la Institución 1, 40.65% de la Institución 2, y 33.33% de la Institución 3. En cuanto al nivel Moderado, se encuentra que un 9.76% de la

Institución 1, 1.63% de la Institución 2, y 19.51% de la Institución 3 calificó en este nivel.

Finalmente, .81% de la Institución 3 se encuentra en un nivel Insuficiente.

La figura 16 presenta los resultados comparativos del perfil de autodirección de los alumnos de educación preparatoria.

Figura 16: Perfil de autodirección según instituciones de educación preparatoria.



Como puede apreciarse, la mayor parte de los alumnos, 63.64%, de la institución 1 calificaron en un nivel Muy Bueno, 34.55% se encuentran en un nivel Óptimo, y 1.82% calificó en nivel Moderado. Las otras tres instituciones calificaron mayoritariamente en nivel Óptimo, aunque los porcentajes en nivel Muy Bueno no se encuentran muy lejos del anterior. En cuanto a la institución 2, 52.27% se encuentra en nivel Óptimo; 42.42%, en Muy Bueno; y 5.3%, Moderado. La institución 3 registró un 54.55% de sus alumnos en nivel Óptimo; 41.56, en Muy Bueno, y 3.9% en Moderado. La institución 4 presenta un 47.89% de sus participantes en un nivel Óptimo, 45.77% en Muy bueno, y 6.34% en Moderado.

En relación con los componentes individuales, según se puede apreciar en la tabla 17, para el componente 1, se encuentran los siguientes resultados:

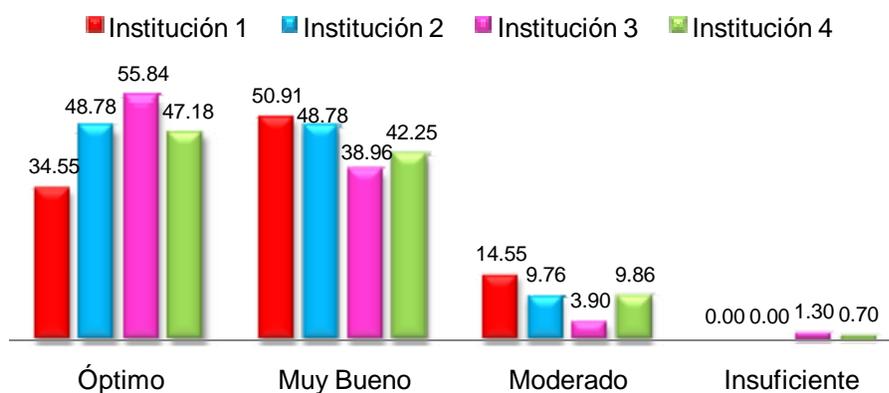
Figura 17: Resultados del componente 1 según instituciones de educación secundaria.



Las tres instituciones estudiadas presentan una mayoría de sus alumnos en el nivel Muy Bueno. Un 45.12% de los alumnos de la institución 1 se encuentran en el nivel Muy Bueno, mientras que un 32.93% alcanzó un nivel Óptimo y un 21.95%, Moderado. La institución 2 presenta un 47.15% de sus alumnos en un nivel Muy Bueno; un 46.34%, en Óptimo, un 5.69% y un 0.81% en Insuficiente. Por su parte, un 48.78% de los alumnos de la institución 3 se ubicó en el nivel Muy Bueno; 36.59%, en Óptimo; 13.01%, en Moderado y 1.63%, en Insuficiente.

La tendencia entre los alumnos de preparatoria, para el componente 1, se describe en la figura 18 que se presenta a continuación.

Figura 18: Resultados del componente 1 según instituciones de educación preparatoria.

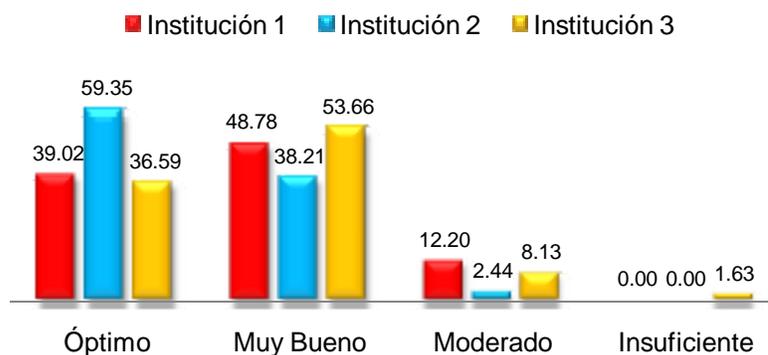


El 50.91% de la institución 1 se ubicó en el nivel Muy Bueno, con un 34.55% en nivel Óptimo y 14.55% en nivel Moderado. La institución 2 presenta el mismo porcentaje

de alumnos, 48.78%, en nivel Óptimo y Muy Bueno, con un 9.76% de los estudiantes en un nivel Moderado. Por lo que hace a la institución 3, el 55.84% de sus alumnos calificó en un nivel Óptimo; el 38.96%, en Muy Bueno; 3.9%, en Moderado, y 1.3%, en Insuficiente.

Según se aprecia en la figura 19, los resultados del componente 2 presentan una tendencia ligeramente más variada para los estudiantes de secundaria.

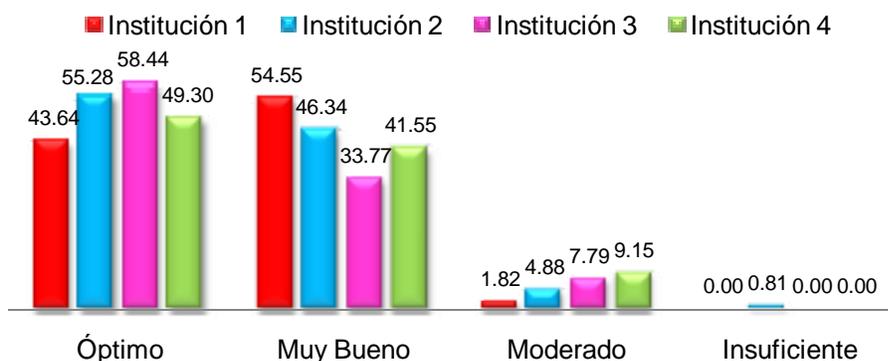
Figura 19: Resultados del componente 2 según instituciones de educación secundaria.



Un 48.78% de los participantes de la institución 1 calificó en el nivel Muy Bueno, con un 39.02% en nivel Óptimo y 12.2% en el nivel Moderado. Por otro lado, la institución 2 presenta una mayoría de 59.35% de sus alumnos en el nivel Óptimo; 38.21%, en Muy Bueno, y sólo un 2.44% en nivel Moderado. Por lo que hace a la institución 3, el 53.66% calificó en un nivel Muy Bueno; un 36.59%, en Óptimo; un 8.13%, en Moderado y un 1.63%, en Insuficiente.

En cuanto a los resultados de los alumnos de preparatoria con respecto a este componente 2, la proporción es como se muestra en la figura 20:

Figura 20: Resultados del componente 2 según instituciones de educación preparatoria.



La institución 1 registró un 54.55% de sus alumnos en un nivel Muy Bueno, con un 43.64% de ellos en nivel Óptimo y 1.82% en nivel Moderado. La institución 2 presenta a un 55.28% de sus alumnos en un nivel Óptimo, un 46.34% en nivel Muy Bueno, un 4.88 en un nivel Moderado, y un 0.81% en nivel Insuficiente. Por su parte, la institución 3 registra al 58.34% de sus alumnos en un nivel Óptimo, un 33.77% en el nivel Muy Bueno y el 7.79% en nivel Moderado. Finalmente, la institución 4 presenta a un 49.3% de sus alumnos en nivel Óptimo, un 46.34% en nivel Muy Bueno y un 9.15% en un nivel Moderado.

El componente 3 del perfil de autodirección presenta, para secundaria, los resultados que muestra la figura 21.

Figura 21: Resultados del componente 3 según instituciones de educación secundaria.



El 46.34% de los alumnos de la institución 1 se ubicó en un nivel Óptimo, con un 43.9% de ellos en el nivel Muy Bueno y el 9.76% en el nivel Moderado. Un 58.54% de los

estudiantes de la institución 2 presentó un nivel Óptimo, mientras que el 36.59% se ubicó en el nivel Muy Bueno y el 4.88%, en el Moderado. Por su parte, el 47.97% de los alumnos de la institución 3 se encuentra en el nivel Óptimo, con el 36.50% en el nivel Muy Bueno, 14.63% en nivel Moderado y un 0.81% en nivel Insuficiente.

Por lo que hace a los estudiantes de preparatoria, la figura 22 ilustra los resultados encontrados.

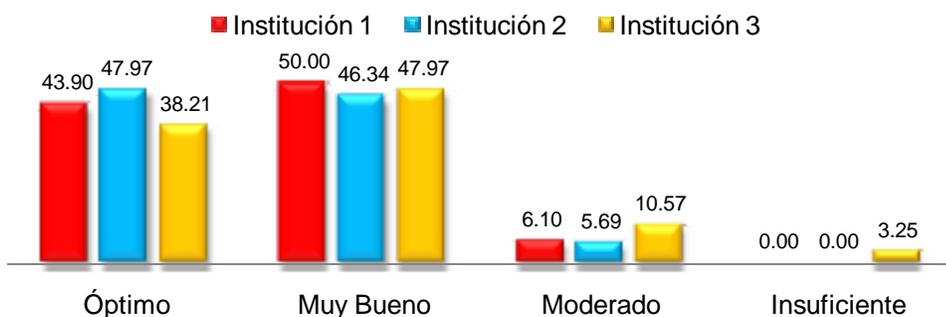
Figura 22: Resultados del componente 3 según instituciones de educación preparatoria.



La institución 1 presenta al 54.55% de sus alumnos en el nivel Muy Bueno y al 43.64% en el nivel Óptimo, con el 1.82% en el nivel Moderado. Por otro lado, el 68.29% de los alumnos de la institución 2 registró un nivel Óptimo, el 32.52%, Muy Bueno, y el 6.5%, Moderado. Por su parte, la institución 3 presenta al 61.04% de sus alumnos en un nivel Óptimo, al 35.06% en el nivel Muy Bueno, y al 3.9% en el nivel Moderado. Finalmente, la institución 4 registra al 60.56% de sus alumnos en el nivel Óptimo, al 34.51% en el Muy Bueno y al 4.93% Moderado.

La figura 23 ilustra los resultados relativos al componente 4 entre las instituciones de educación secundaria.

Figura 23: Resultados del componente 4 según instituciones de educación secundaria.



Justo la mitad de la institución 1 se ubicó en el nivel Muy Bueno, con un 43.9% en el nivel Óptimo y el 6.1% en el nivel Moderado. De la institución 2, 47.97% se colocó en el nivel Óptimo; 46.34%, en el nivel Muy Bueno, y 5.69% se ubicó en el nivel Moderado. En cuanto a la institución 3, 47.97% de sus alumnos registró un nivel Muy Bueno, mientras que el 38.21% se colocó en el nivel Óptimo, 10.57%, en el Moderado, y un 3.25%, en Insuficiente.

Los valores para el componente 4 de los alumnos de preparatoria se ilustran en la figura 24.

Figura 24: Resultados del componente 4 según instituciones de educación preparatoria.



El 58.18% de la institución 1 se ubicó en el nivel Muy Bueno, con el 38.18% en el nivel Óptimo, y el 3.64% en el nivel Moderado. Por otro lado, la institución 2 encuentra al 67.48% de sus alumnos en el nivel Óptimo, 38.21% en el Muy Bueno, y 1.63% en el Moderado. En cuanto a la institución 3, 62.34% de sus alumnos calificaron en el nivel

Óptimo; 33.77%, en Muy Bueno, y 3.9% en Moderado. Respecto a la institución 4, 57.04% de sus alumnos calificaron en el nivel Óptimo; 37.32%, en Muy Bueno, y 5.63% en Moderado.

Por último, el componente 5 presenta los resultados que se ilustran en la figura 25 para las instituciones de secundaria.

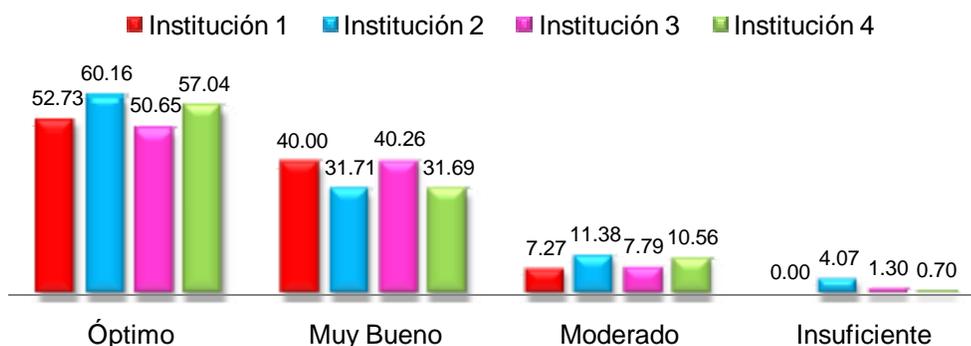
Figura 25: Resultados del componente 5 según instituciones de educación secundaria.



Las tres instituciones ubicaron a sus alumnos en el nivel Óptimo para este componente. 46.34% de los alumnos de la institución 1, 55.28% de la institución 2 y 50.41% de la institución 3. El 34.15% de los alumnos de la institución 1 calificaron en el nivel Muy Bueno; 18.29%, en el Moderado, y 1.22%, en el Insuficiente. De la institución 2, el 34.15% de sus alumnos calificó en el nivel Muy Bueno y 10.57, en el Moderado. Finalmente, la institución 3 ubicó al 31.71% de sus estudiantes en el nivel Muy Bueno, al 13.01% en el Moderado y al 4.88% en Insuficiente.

Los estudiantes de preparatoria registraron el componente 5 según se ilustra en la figura 26.

Figura 26: Resultados del componente 5 según instituciones de educación preparatoria.



Las cuatro instituciones se ubicaron en el nivel Óptimo de este componente: 52.73% de los alumnos de la institución 1; 60.16% de los de la institución 2; 50.65% de los de la institución 3, y 57.04% de la institución 4. El 40% de los alumnos de la institución 1 se colocó en un nivel Muy Bueno y 7.27% en Moderado. Por su parte, el 31.71% de los alumnos de la institución 2 se ubicó en el nivel Muy Bueno, 11.38%, Moderado y 4.07% en Insuficiente. En cuanto a la institución 3, 40.26% de sus estudiantes alcanzó un nivel Muy Bueno; 7.79%, Moderado, y 1.3%, Insuficiente. Finalmente, 31.69% de los alumnos de la institución 4 se ubicó en un nivel Muy Bueno; 10.56%, en Moderado, y 0.70%, en Insuficiente.

*El fin de la educación es enseñar al
hombre a educarse a sí mismo cuando
los demás hayan acabado de educarlo.
Padre Tomás Morales*

Capítulo 5

Conclusiones y Recomendaciones

El objetivo primordial de todo investigador es probar su hipótesis inicial. El objetivo primordial de todo maestro que se respete, sea cual sea el título que el paradigma educativo le asigne en un momento y época determinados, es encontrar la forma de enseñar más y mejor a sus alumnos; ver cuando esa pequeña lucecita se enciende en sus ojos en el momento en el que entienden el concepto tratado en clase.

Los modelos educativos actuales, así como el material que los estudiantes deben aprender, cada día demandan más y más trabajo independiente de los alumnos, lo cual requiere de grandes dosis de autodirección en los mismos.

El estudio del concepto inició, formalmente, hacia finales de la década de 1960, pero esencialmente con respecto a los adultos y su forma de perseguir estudios superiores a los que tuvieran. Es con la implantación de los modelos constructivistas que las escuelas de educación básica, media-básica y media-superior deben enfocarse hacia el perfil autodirigido de sus alumnos, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los mismos.

Las principales pruebas formuladas para la medición de la capacidad de autodirección, el SDRLS (Self-Directed Readiness Scale) (Guglielmino, 1978) y el OCLI (The Oddi Continuing Learning Inventory) (Oddi, 1984), fueron creadas para poblaciones de adultos en los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, por lo que realmente no

rinden resultados consistentes con la realidad de los adolescentes mexicanos, que son los sujetos de estudio del presente trabajo de investigación.

Ésa fue la razón por la que, en el año 2002, Cázares formuló el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido, CIPA, en su versión revisada, conocida como CIPA+, dirigido a la población mexicana, y básicamente a los estudiantes mexicanos.

Buscando encontrar cómo el perfil autodirigido de los estudiantes va creciendo o disminuyendo, se aplicó el instrumento para llegar a una serie de conclusiones que se presentan a continuación:

Las hipótesis con las que se trabajó a lo largo de esta investigación son las siguientes:

H₁1: El perfil de autodirección en los adolescentes de secundaria es igual al de los de Preparatoria.

H₀1: El perfil de autodirección en los adolescentes de secundaria no es igual al de los de Preparatoria.

H₁2: El perfil de autodirección de los varones es superior al de las mujeres.

H₀2: El perfil de autodirección de los varones no es superior al de las mujeres.

H₁3: El perfil de autodirección de los alumnos de instituciones de clase media y alta es superior al de aquéllos de instituciones de clases media y baja.

H₀3: El perfil de autodirección de los alumnos de instituciones de clase media y alta es inferior al de aquéllos de instituciones de clases media y baja.

Considerando los resultados planteados en el Capítulo 4, se puede afirmar que, tal como se señala en la primera hipótesis de trabajo, si bien las variaciones en el perfil de

autodirección de los estudiantes no son particularmente dramáticas, el perfil de los estudiantes de preparatoria es, en efecto, superior a aquél de los de secundaria, tomándose en cuenta el porcentaje superior de alumnos de secundaria en el nivel Muy Bueno con respecto a los de preparatoria, y el resultado inverso respecto al nivel Óptimo.

Respecto a la segunda hipótesis, sobre la superioridad de los varones sobre las mujeres, ésta resultó nula; aun cuando el margen de diferencia es mínimo, las calificaciones de las mujeres resultaron superiores a las de los hombres para el nivel Muy Bueno y el nivel Óptimo, presentando una diferencia considerable en el nivel Moderado, donde la cantidad de mujeres es significativamente menor a la de los hombres.

La tercera hipótesis, relativa a la diferencia entre las instituciones de clase media a media-alta, respecto a las de media a media-baja, la hipótesis de trabajo puede considerarse como probada también, aunque a medias, al encontrar que la institución secundaria 3 presenta resultados consistentemente inferiores a los de las otras instituciones, cuando menos en la calificación general del perfil autodirigido, pero en preparatoria la institución 1 es la que presenta resultados inferiores. Y es especialmente llamativo que, al fraccionar las calificaciones del instrumento por componentes, la institución 1, en la que se trabajó tanto en preparatoria como en secundaria, presenta resultados consistentemente inferiores a las demás instituciones con las que se compara.

Es de llamar la atención la concentración de los resultados entre los niveles Muy Bueno y Óptimo, y la relativamente poca diferencia entre un nivel y otro, entre la institución con el porcentaje menor en un nivel y la institución con el porcentaje mayor en el otro nivel, ya sea que se trate del Óptimo o el Muy Bueno.

El objetivo de una investigación cuantitativa, como es la presente, es encontrar la prueba a favor o en contra de la o las hipótesis, no crear nuevas preguntas de investigación. Sin embargo, la experiencia docente de quien esto escribe, así como comentarios de profesores en distintos niveles de distintas universidades, así como de las instituciones en las que se trabajó, plantea una nueva pregunta: Si los alumnos presentan un perfil autodirigido tan elevado, ¿por qué entonces los promedios de calificaciones no corresponden? ¿Por qué es tan frecuente que los estudiantes no tengan sus tareas a tiempo? ¿A qué se debe la improvisación y la mediocridad de sus trabajos?

Ciertamente estas interrogantes son dignas de todo un estudio cualitativo que las responda, para así poder encontrar la solución al problema número uno de la inmensa mayoría de los docentes a partir del quinto año de primaria, la falta de puntualidad o total incumplimiento de las tareas. O, en el mejor de los casos, la improvisación debida al trabajo a última hora.

Resulta sumamente llamativo, al considerar los promedios de las respuestas de los participantes en el estudio, el obtenido por el ítem 26, referente a la relación del esfuerzo y los resultados. El enunciado en cuestión a la letra dice: “Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo”. El promedio de calificación para esta pregunta fue de 2.69, cuando el promedio de la más cercana fue e 3.63, y el promedio más alto, 4.47. Como puede verse, la diferencia entre 40 preguntas no es tan dramática como entre la que se discute y la siguiente. Es probable, y ésta es sólo una conjetura de quien esto escribe, que en esta actitud hedonista estribe la incongruencia de la que se hablaba en el párrafo anterior. Un promedio elevadísimo de los alumnos, especialmente en las instituciones laicas, respondió que normalmente se sienten de ese

modo, lo que lleva a pensar que todo el conocimiento y utilización de técnicas de estudio y aprendizaje, interacción con los semejantes e interés por el estudio o el trabajo se ven neutralizados por el deseo de obtener las cosas con facilidad, empleando el mínimo esfuerzo posible. De aquí la primera recomendación que podría hacerse a los docentes de secundaria y preparatoria: trabajar desde la enseñanza de valores con los alumnos para que aprendan a valorar el esfuerzo encaminado al cumplimiento de objetivos.

De entre los once ítems con más bajo promedio de calificación, cuatro corresponden al componente uno, relacionado con la planeación de estrategias. Cabe señalar que estos cuatro ítems coinciden en secundaria y preparatoria, aunque con calificaciones ligeramente distintas. Los ítems en cuestión son: “Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite; Tengo estrategias de estudio que me permiten tener éxito académico; Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización; Me pongo objetivos para orientar mi rumbo”, con un promedio de 3.74 entre las cuatro preguntas, y siendo la primera la de la calificación más baja, lo que orienta la sugerencia en este punto a trabajar con los alumnos en estrategias de administración de tiempo. También se recomienda poner especial atención en las estrategias de estudio, así como en el hábito de la lectura y la investigación de fuentes y recursos, que, sobre todo con el advenimiento de la Internet, y su disponibilidad para prácticamente todos los estudiantes, el hábito de tomar la primera referencia se ha generalizado, sin mucha atención a su validez o falta de ella.

Las tres preguntas del componente dos, relativo a la autorregulación y la motivación, “Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo; Creo en el autocontrol y lo practico; Me adapto con facilidad”, plantean la

necesidad, como ya se mencionó con anterioridad, en el caso de la primera, de trabajar el aspecto del valor del esfuerzo al trabajar, así como la capacidad de autocontrol. Se ha observado en muchos jóvenes la poca capacidad para controlar sus ímpetus, lo que provoca dispersión de la atención, en el mejor de los casos. Lo mismo aplica para la reducida capacidad de adaptación que reflejan muchos de los sujetos de estudio. Con el mundo en constante cambio al que los adolescentes de hoy en día se enfrentan, es de capital importancia elevar su capacidad de adaptación, de manera que el desarrollo de sus competencias sea tan eficiente como sea posible.

El ítem del componente tres, referente a la independencia y la autonomía, con menor calificación fue “Soy autodisciplinado”. Uno de los comentarios más generalizados entre los docentes de cualquier nivel es justamente la falta de disciplina que presenta el estudiante promedio. Y no sólo en cuanto al desorden generado en clase, sino a la falta de disciplina que tienen los estudiantes en todos los aspectos de sus vidas. Es, posiblemente, el aspecto más importante a considerar con los adolescentes, por lo que se sugiere a los departamentos de tutoría o asesoría académica de las instituciones, implementar acciones dirigidas a formar la disciplina de los jóvenes, puesto que de esta virtud, como se vio en capítulos anteriores, deriva la capacidad de autodirección.

Los ítems correspondientes al componente cuatro, relacionados con la experiencia y la conciencia crítica, que obtuvieron las puntuaciones más bajas fueron “Sé determinar la credibilidad de una fuente; Soy crítico y doy alternativas y Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas”. La primera cuestión se relaciona directamente con la capacidad de análisis y discriminación de fuentes de la que se hablaba en párrafos anteriores, así como con la segunda de este mismo grupo, relativa a la capacidad de crítica. Se recomienda hacer

particular énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes, de manera que éstos aprendan a discriminar la veracidad de una fuente, tanto académica como personal.

En términos generales, se recomienda a todas las instituciones implementar actividades que refuercen todas las áreas de la autodirección, especialmente aquéllas dirigidas al refuerzo de la capacidad de trabajo en equipo y la administración y organización del tiempo.

De acuerdo con los lineamientos curriculares de la Secretaría de Educación Pública, las instituciones de educación secundaria cuentan con una herramienta sumamente poderosa en las materias de Formación Cívica y Ética y Orientación y Tutoría. Conforme a la introducción que de esta materia hace la SEP,

El propósito del Espacio Curricular de Orientación y Tutoría es brindarles a los alumnos un acompañamiento en su integración a la vida académica de la escuela secundaria, promover en los adolescentes el reconocimiento de sus necesidades e intereses como estudiantes, a fin de coadyuvar en la conformación de un proyecto de vida, que les permita convivir y desenvolverse en la sociedad.

Por lo que justo en el campo de esta materia cae la mayor parte de la labor del desarrollo de las habilidades de autodirección de los estudiantes de secundaria, considerando que el objetivo primordial de la materia es conseguir que los estudiantes reconozcan sus necesidades e intereses, que son dos componentes esenciales de la autodirección.

Considerando que una de las competencias cívicas y éticas establecidas en el currículum de la asignatura denominada Formación Cívica y ética es justamente la

autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, esta materia tiene un papel preponderante en el desarrollo y reforzamiento no únicamente de los puntos específicos tratados en párrafos anteriores, por ser las preguntas con calificaciones promedio más bajas, sino en todos los demás puntos tocados por los diversos ítems y componentes del perfil de autodirección.

Por estas razones, se sugiere a las instituciones de secundaria implementar las estrategias necesarias en estas dos materias, reforzadas por el resto del currículum, para desarrollar y reforzar el perfil autodirigido de sus estudiantes.

Por lo que hace a los alumnos de preparatoria, la materia con más injerencia en el desarrollo de las habilidades de autodirección resulta ser Ética y Valores, considerando que, según señala el programa de la misma (SEP, 2004).

La finalidad de la materia es continuar con la formación en valores, enfatizando el papel de la ética en el joven, para guiarlo en el reconocimiento de diversos ámbitos donde puede hacer uso responsable de su libertad, de manera informada, razonada y objetiva; así como brindarle una visión plural, incluyente y laica que fortalezca su capacidad para la toma de decisiones, a la luz de valores universalizables.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1950). Problems of Adolescent Adjustment. NAASP Bulletin, 34:167, 1-84.
Recuperado el 13 de junio del 2008 en SAGE Journals online a través de
http://biblioteca.itesm.mx/nav/contenidos_salta2.php?col_id=tec.b9836044
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). *Self-efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories*. Child Development, 72, 187-206.
- Boekaerts, M. (1999). *Self-regulated Learning: Where are we today*. International Journal of Educational Research. 31:445-457
- Bouchard, P. (1998) Teaching and learning tasks in a self-directed environment, en Long. et al. (eds.) *Developing Paradigms for Self-directed Learning*. Public Managers Center, College of Education, University of Oklahoma, EUA
- Brockett, R. G. (1985). The relationship between self-directed learning readiness and life satisfaction among older adults. *Adult Education Quarterly*, 35, 210-219.
- Brockett, R. G. and Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, London and New York: Routledge.
- Brookfield, S. D. (1984). Self-directed adult learning: A critical paradigm. *Adult Education Quarterly*. 35, 59-71.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MS: Harvard University Press
- Candy, P. C. (1987). *Reframing research into self-direction in adult education. A constructivist perspective*. (Doctoral dissertation, University of British Columbia) Ottawa: National Library of Canada. Canadian Thesis (Microfiche: 0-315-40011-0)
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: Enfoque Sociocultural*. En Educere, abril-junio, año/vol. 5, número 13. Recuperada el 13 de marzo del 2008 a través de <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Castillo C, G (2002). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid, España: Pirámide.

- Cázares G, Y (2004). *Aprendizaje autodirigido en adultos. Un modelo para su desarrollo*. México: Trillas.
- Cázares (2002). *Hacia un modelo de componentes que explican el aprendizaje autodirigido en estudiantes adultos mexicanos en curso en línea de la Universidad Tec Milenio*. Tesis de doctorado publicada, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey,
- Cázares G., Y. M. y Aceves C., N. (2007). *Cuestionario de indagación de Perfil Autodirigido (CIPA), una opción para medir autodirección en poblaciones mexicanas*. Recuperado el 16 de Febrero a través de http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=_181944_1
- Chong, W. H. (2007). *The role of personal Agency Beliefs in Academic Self-Regulation. An Asian Perspective*. En *School Psychology International*. Singapore: SAGE Vol. 28(1):63-76
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Coll S., C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós
- Cortés Vera, José de Jesús (2006). *Semejanzas y diferencias entre estudiantes norteamericanos y mexicanos como usuarios de la información: Una aproximación a su estudio*. En Tarango Ortiz, Javier and Ascencio Baca, Gerardo and Murguía Jáquez, Patricia and UACHIH-CA-88, Cuerpo Académico de Bibliotecología y Ciencias de la Información, and Valverde Armendáriz, María Antonieta and Sandoval Pineda, Angélica, Eds. *Proceedings Foro Transfronterizo de Bibliotecas, Chihuahua 2005, "Información sin Fronteras"*, pp. 9-25, Chihuahua, Chihuahua (Mexico). Recuperado el 14 de abril del 2008 en <http://eprints.rclis.org/view/countries/MX-.html>
- Delors, J. et. al. (1989). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado el primero de marzo del 2008 desde http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Díaz-Barriga A., F. y Hernández R., G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 2ª ed. México: McGraw Hill.
- Dweck, C. S. and Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence: Consequences for learning. In S. G. Paris, G. M. Olson and H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. (2nd ed) New York, NY, USA: Norton
- Fenwick, E. & Smith, T. (1996). *Adolescence: the survival guide for parents and teenagers*. New York, USA: DK Publishing, Inc.
- Ford, M. E. & Nichols, C. W. (1991). *Using Goal Assessments to Identify Motivational Patterns and Facilitate Behavioral Regulation and Achievement*, en M. L. Maehr and P. R. Pintrich (eds) *Advances in Motivation and Achievement: A Research Annual*, vol. 7, pp 51-84. Greenwich, CT, USA: AI Press
- Frankel, R (1998). *The adolescent Psyche*. London, England: Routledge.
- Gabrielle, D. M. (2003). *The effects of technology-mediated instructional strategies on motivation, performance and self-directed learning*. Doctoral dissertation. The Florida State University College of Education. Florida, USA.
- Garrison, D. R. (1997). *Self-Directed learning: Toward a Comprehensive Model*. *Adult Education Quarterly*. 48: 1 18-33
- Gaskill, P. J. & Woolfolk-Hoy, A. (2002). *Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance*, in J. Aronson (ed) *Improving academic achievement: impact of psychological factors in education*. San Diego, CA, USA: Academic Press
- Gibbons, M. & Phillips, G. (1982) *Self-education: The process of life-long learning*. *Canadian Journal of Education*, 7(4), 67-68
- Goldman, S. A. & Sloan, R. H. (1991) *The Power of Self-directed Learning*. Department of Computer Science, Washington University, EUA. Recuperado el 14 de noviembre del 2008 desde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.42.8625>
- Gómez de Silva, G. (1995). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Grow, G. O. (1991). *Teaching Learners to be self-directed*. *Adult education quarterly*. V. 43 #3, pp. 125-149
- Guglielmino, L.M. (1977) *Development of the self-directed learning readiness scale*. Disertación doctoral sin publicar, Universidad de Georgia, Athens, Georgia.
- Hernández S., R., Fernández-Collado, C. y Baptista L., P. (2006) *Metodología de la investigación*. 4^a ed. D.F., México: McGraw Hill

- Hiemstra, R. (2004) *Roger Hiemstra's web-page*. <http://www-distance.syr.edu/distancenew.html>
- Hoban, S. and Hoban G. (2004). *Self-Esteem, Self-Efficacy and Self-Directed Learning: attempting to undo the confusion*. en *International Journal of self-directed learning*, vol 1, number 2, fall 2004. Florida, USA. pp 18-25. Recuperado el 9 de febrero del 2008 en <http://www.sdlglobal.com>
- Hoge, RD (1999). *Assessing adolescents in educational, counseling and other settings*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum associates, publishers
- Horrocks, J. E. (1999). *Psicología de la adolescencia*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Ivic, I. (1994). *Lev Semionovich Vygotsky*. En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 3-4, 1994, pp. 773-799. Recuperada el 10 de marzo del 2008 en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotsky.PDF>
- Johnstone, J.W., and Rivera, R. (1965). *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of adults*. Chicago: Aldine.
- Kaplan, L. J. (1986) *Adolescence: The Farewell to Childhood*. Northvale: Jason Aronson, Inc.
- Kasworm, C. E. (1983). *Towards a paradigm of developmental levels of self-directed learning*. Paper presented at the American Education Research Conference, April, 1983, Montreal, Canada. Recuperado el 5 de noviembre del 2008 desde http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/31/d9/e8.pdf
- Knowles, M.S. (1962). *The adult education movement in the United States*. NY: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.
- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. NY: Association Press.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. NY: Association Press.
- Lerner, M. (1975). *America as a civilization*, NY: Simon and Schuster.

- Long, H. B. (1998). Dedication. In H. B. Long & Associates, *Developing paradigms for self-directed learning* (pp.x-xi). Norman, OK: Public Managers center, College of Education, University of Oklahoma.
- Long, H. B. & Redding, T. (1991). *Self-directed learning dissertation abstracts*. Norman OK: Oklahoma Research center for continuing Professional and Higher Education University of Oklahoma.
- Madsen-Guglielmino, L., Long, H. B. and Hiemstra, R. (2004). *Historical perspectives series: self direction in de United States* en International Journal of self-directed learning, vol. 1, number 1, spring 2004. Florida, USA. pp 1-17. Recuperado el 9 de febrero del 2008 en <http://www.sdlglobal.com>
- Marcia, J. E. (1993) The relational roots of identity. En *J. Droger (ed), Discussions on ego identity* (pp. 101-120) Hillsdale, NJ: Erlbaum
- McCune, S. (1989). A meta-analytic study of self-direction in learning: A review of the research from 1977-1987, (Doctoral dissertation, Texas A&M University, 1988). *Dissertation Abstracts International*, 49, 3237A.
- McDonald, J.B. (1967). Independent learning: The theme of the conference. In G. Gleason (Ed.). *Theory and nature of independent learning: A symposium*. Scranton, PA: International Textbook Co.
- Merriam, S. y Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive Guide*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Mezirow, J. (1985). *A critical theory of self-directed learning*. En S. Brookfield (ed) *Self-directed learning: From theory to practice* (pp. 17-30). New directions for Continuing Education, #25. San Francisco: Josey-Bass
- Mruk, C. (1998). *Auto-estima: investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Narváez R., M. y Prada M., A. (2005). *Aprendizaje Autodirigido y desempeño académico*. En *Tiempo de educar*, enero-junio, año/vol. 6, número 011. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado a través de <http://redalyc.uaemex.mx>, el 10 de febrero del 2008.
- Nelson, L. J. (2005). *Distinguishing Features of Emerging Adulthood. The Role of Self-Classification as an Adult*. *Journal of Adolescent Research*. Vol. 20 #2 pp. 242-262

Recuperado desde Sage Electronic Database a través de
http://biblioteca.itesm.mx/nav/contenidos_salta2.php?col_id=tec.b9836275

- Nurmi, J (2001). *Navigating through adolescence: European perspectives*. New York, USA: Routledge Falmer.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson-Prentice Hall
- Pajares, F. (1997). *Current Directions in Self-Efficacy Research*, in M. L. Maehr and P. R. Pintrich (eds.) *Advances in motivation and achievement*, vol. 10, pp. 1-49. Greenwich, CT, USA: JAI Press Inc.
- Papalia, D. E.; Olds, S. W. y Duskin F. R. (2005). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. (9ª ed.) DF, México: McGraw Hill.
- Pressey, S. L. (1955). Concerning the nature and nurture of genius. *Scientific Monthly* 81 pp 123-129
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH, USA: Charles E. Merrill
- Rojas S., R. (2006) *Guía para realizar investigaciones sociales*. 2ª ed. D.F., México: Plaza y Valdés editores.
- Santrock, J. W. (2004). *Adolescencia* (9ª ed). México: McGraw Hill
- Sarafino, E. P. y Armstrong, J. W. (2004). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Trillas
- Sartre, J. P. (1966). *Being and nothingness*, trad. Hanzel E. Barnes. EUA: Washington Square Press
- Secretaría de Educación Pública (2006) *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*. En Diario Oficial de la Federación, 26 de mayo de 2006.
- _____ (s.f). *Ética y Valores*. Programa de estudio. Recuperado el 5 de noviembre del 2008 desde en <http://www.sep.gob.mx/>
- _____ (s.f). *Información Sobre Educación*. Recuperado el 12 de abril del 2008 en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/Informacion_Sobre

- _____ (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Recuperado el 10 de agosto del 2008 desde <http://www.iea.gob.mx/infgeneral07/dcs/leyes/plannac1.pdf>
- _____ (2007). *Programa Sectorial de Educación*. Recuperado el 12 de abril del 2008 desde http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf
- _____ (2007). *Reforma integral a la EMS*. Recuperado el 10 de noviembre del 2008 desde http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf
- _____ (s.f) Recuperado el 13 de febrero del 2008 en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1_Direccion_General_del_Bachillerato
- Shaffer, D. R. y Kipp, K. (2007). *Psicología del Desarrollo, Infancia y adolescencia (7ª ed)*. México: Thomson
- Spear, G. & Mocker, D. (1984). *The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning*. *Adult Education Quarterly*, 35 (1), 1-10.
- Tapia, J. A. (1991). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 1 de marzo del 2008 en http://www.uam.es/gruposinv/meva/pdf/motivar_adolescencia/determinantes_motivacionales.pdf
- Torrance, E.P., and Mourad, S. (1978). *Some creativity and style of learning and thinking correlates of Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale*. *Psychological Reports* 43: 1167-1171
- Torrano M., F. y González T., M. C. (2004). *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol 2(1), pp: 1-34. Recuperado el 11 de noviembre del 2008 desde http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in adult Education.
- _____ (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning (2ª ed)*. Toronto: Ontario Institute for Studies in adult Education.

- University of Maryland (2008). Puberty and adolescence – Overview. En Medical Reference Enciclopedia. Recuperado el 14 de noviembre del 2008 desde <http://www.umm.edu/ency/article/001950.htm>
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). *Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. A validation Study*. En Educational and Psychological Measurement. Vol. 68 no. 3, June 2008 pp 443-463 USA: SAGE Publications.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Edited by Michael Cole. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press
- Wandberg, R (2001). *Self-direction. Taking positive risks, following your dreams*. Mankato, MN, USA: Capstone Press.
- Wentzel, K. R.; Weinberger, D. A.; Ford M. E. and Feldman, S. S. (1990). *Academic Achievement in preadolescence: The Tole of Motivational, Affective and Self-Regulatory Processes*. Journal of Applied Developmental Psychology. 11:179-93.
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología Educativa. 7ª ed*. México: Pearson/Prentice-Hall.
- Zimmerman, B. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A Social Cognitive Perspective, en Educational Psychologist, 30(4), 217-221.
- _____ (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview, Theory into Practice*. 41, 64-70

Apéndice A

Cuestionario de Indagación de un Perfil Autodirigido (CIPA+)

ESCUELA _____

GRADO _____ EDAD _____ SEXO F M

FECHA _____



¡Gracias por acceder a contestar este cuestionario de autoexploración y autoentendimiento! Marca con una X bajo el número que mejor exprese tu sentir y pensar respecto a lo planteado. No olvides poner tu matrícula y carrera para enviarte por correo tu perfil.

Reactivo	Me siento así		No me siento así		
	De manera rutinaria	Ocasionalmente	Aunque a veces lo considero	Casi nunca	Nunca
	1	2	3	4	5
Sé identificar alternativas de solución a los problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo en el autocontrol y lo practico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distingo tanto conductas adecuadas, como inadecuadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que el éxito no es cuestión de suerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me adapto con facilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me pongo objetivos para orientar mi rumbo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poseo potencial para realizar mis metas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo distinguir entre algo importante, pero no urgente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo distinguir entre algo importante y urgente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo identificar cuando "el grupo" me presiona para decidir sobre algo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo identificar mis sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconozco y pido ayuda cuando es necesario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeto los puntos de vista diferentes a los míos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé cuales son mis fortalezas y debilidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé cuando debo esforzarme más	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé determinar la credibilidad de una fuente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sobresalgo por mis propios méritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy autodisciplinado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy crítico y doy alternativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me venzo fácilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy realista y seguro de mi habilidad académica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy responsable por mis acciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy una persona altamente motivada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo estrategias de estudio que me permiten tener éxito académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo iniciativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo metas definidas a corto y largo plazo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano valioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para mí, una situación novedosa, representa un reto a vencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D.R.© Cázares, Yolanda y Aceves, Nancy. México. (2005-2007)

Apéndice B

Promedios de puntuaciones para cada ítem en los alumnos de secundaria.

2	26	Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo	2.67
1	35	Tengo estrategias de estudio que me permiten tener éxito académico	3.61
1	2	Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite	3.61
4	29	Soy crítico y doy alternativas	3.63
3	28	Soy autodisciplinado	3.63
4	24	Sé determinar la credibilidad de una fuente	3.71
1	10	Me pongo objetivos para orientar mi rumbo	3.74
2	4	Creo en el autocontrol y lo practico	3.80
4	15	Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas	3.80
1	3	Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización	3.85
3	36	Tengo iniciativa	3.94
2	6	Creo que el éxito no es cuestión de suerte	3.97
2	27	Sobresalgo por mis propios méritos	3.97
1	39	Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo	3.98
3	40	Una situación novedosa, representa un reto a vencer	4.00
4	25	Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios	4.01
5	34	Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad	4.01
1	37	Tengo metas definidas a corto y largo plazo	4.04
2	41	Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico	4.04
2	9	Me adapto con facilidad	4.06
2	33	Soy una persona altamente motivada	4.06
4	13	Puedo distinguir entre algo importante, pero no urgente	4.08
3	31	Soy realista y seguro de mi habilidad académica	4.08
3	20	Reconozco y pido ayuda cuando es necesario	4.10
1	1	Sé identificar alternativas de solución a los problemas	4.12
3	11	Poseo potencial para realizar mis metas	4.13
2	30	Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me venzo fácilmente	4.13
1	19	Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas	4.14
3	16	Puedo identificar cuando "el grupo" me presiona para decidir sobre algo	4.18
1	8	Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas	4.19
3	32	Soy responsable por mis acciones	4.19
4	7	Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo	4.20
5	21	Respeto los puntos de vista diferentes a los míos	4.21
3	18	Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales	4.23
1	12	Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida	4.25
4	5	Distingo tanto conductas adecuadas, como inadecuadas	4.29
3	38	Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano valioso	4.29
4	14	Puedo distinguir entre algo importante y urgente	4.31
3	22	Sé cuáles son mis fortalezas y debilidades	4.31
3	17	Puedo identificar mis sentimientos	4.31
2	23	Sé cuando debo esforzarme más	4.45

Apéndice C

Promedios de las puntuaciones para cada ítem en los alumnos de preparatoria.

2	26	Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo	2.70
1	2	Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite	3.65
1	3	Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización	3.71
1	35	Tengo estrategias de estudio que me permiten tener éxito académico	3.78
4	24	Sé determinar la credibilidad de una fuente	3.84
3	28	Soy autodisciplinado	3.95
1	10	Me pongo objetivos para orientar mi rumbo	3.98
2	4	Creo en el autocontrol y lo practico	3.99
4	15	Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas	4.04
2	9	Me adapto con facilidad	4.05
3	20	Reconozco y pido ayuda cuando es necesario	4.05
2	33	Soy una persona altamente motivada	4.06
4	29	Soy crítico y doy alternativas	4.06
1	37	Tengo metas definidas a corto y largo plazo	4.17
2	41	Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico	4.17
4	25	Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios	4.17
5	34	Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad	4.17
2	30	Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me venzo fácilmente	4.19
1	39	Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo	4.20
1	12	Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida	4.22
3	36	Tengo iniciativa	4.23
3	40	Una situación novedosa, representa un reto a vencer	4.24
1	8	Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas	4.24
5	21	Respeto los puntos de vista diferentes a los míos	4.26
1	1	Sé identificar alternativas de solución a los problemas	4.27
2	6	Creo que el éxito no es cuestión de suerte	4.27
4	13	Puedo distinguir entre algo importante, pero no urgente	4.27
3	31	Soy realista y seguro de mi habilidad académica	4.28
3	22	Sé cuáles son mis fortalezas y debilidades	4.29
2	27	Sobresalgo por mis propios méritos	4.29
3	16	Puedo identificar cuando "el grupo" me presiona para decidir sobre algo	4.30
3	17	Puedo identificar mis sentimientos	4.31
1	19	Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas	4.31
3	11	Poseo potencial para realizar mis metas	4.34
3	38	Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano valioso	4.39
3	18	Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales	4.40
4	14	Puedo distinguir entre algo importante y urgente	4.40
3	32	Soy responsable por mis acciones	4.40
4	7	Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo	4.42
2	23	Sé cuando debo esforzarme más	4.48
4	5	Distingo tanto conductas adecuadas, como inadecuadas	4.52

Apéndice D

Tabla estadística del nivel secundaria.

SECUNDARIA						
	Componente 1 Planeación y selección de estrategias	Componente 2 Independencia y Autonomía	Componente 3 Autorregulación y Motivación	Componente 4 Uso de la experiencia y conciencia crítica	Componente 5 Interdependencia y valor social	PRUEBA CIPA
Rango de la calificación [peor , mejor]	10, 50	9, 45	12, 60	8, 40	2, 10	41 , 200
Moda	41	37	52	36	10	170
Promedio	39.52	35.16	49.39	32.01	8.22	164.30
Mediana	40	36	51	32	9	167
Valor Mínimo	22	16	30	12	3	96
25 percentil	36	33	46	29	7	153
50 percentil	40	36	51	32	9	167
75 percentil	44	38	54	36	10	178.25
Valor Máximo	50	45	60	40	10	200
Desviación estándar	5.51	4.39	6.37	4.48	1.65	18.46

Apéndice E

Tabla estadística del nivel preparatoria.

PREPARATORIA						
	Componente 1	Componente 2	Componente 3	Componente 4	Componente 5	PRUEBA
	Planeación y selección de estrategias	Independencia y Autonomía	Autorregulación y Motivación	Uso de la experiencia y conciencia crítica	Interdependencia y valor social	CIPA
Rango de la calificación [peor, mejor]	10, 50	9, 45	12, 60	8, 40	2,10	41, 205
Moda	45	37	54	35	9	182
Promedio	40.49	36.18	51.18	33.72	8.44	170.04
Mediana	41	37	52	34	9	171.5
Valor Mínimo	22	20	31	22	3	109
25 percentil	38	34	48	31	8	161
50 percentil	41	37	52	34	9	171.5
75 percentil	44	39	55	36	10	182
Valor Máximo	50	45	60	40	10	202
Desviación estándar	5.11	4.06	5.39	3.64	1.43	16.31